

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA HAUS

**ENSINO DE PRONÚNCIA SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DO CELIN -
UFPR**

CURITIBA

2018

CAMILA HAUS

**ENSINO DE PRONÚNCIA SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA
FRANCA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DO CELIN –
UFPR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dr. Denise Cristina Kluge

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584.
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

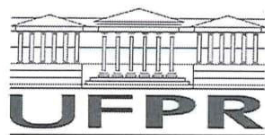
Haus, Camila.

Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua
franca : crenças e práticas de professores de inglês do CELIN-UFPR /
Camila Haus. – Curitiba, 2018.
171 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná . Setor
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientadora : Profª Drª Denise Cristina Kluge

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa –
Conversação e frases. 3. Língua inglesa – Professores e alunos. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 420



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

ATA Nº853

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e nove de março de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro, nº 480, 10º andar - Ed. D. Pedro I, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **CAMILA HAUS** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **ENSINO DE PRONÚNCIA SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DO CELIN - UFPR**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: DENISE CRISTINA KLUGE (UFPR), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UFPR), MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES (UTFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, DENISE CRISTINA KLUGE, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 29 de Março de 2018.

DENISE CRISTINA KLUGE

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UFPR)

MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES

Avaliador Externo (UTFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA HAUS** intitulada: **ENSINO DE PRONÚNCIA SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CRENÇAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DO CELIN - UFPR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Março de 2018.

DENISE CRISTINA KLUGE

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UFPR)

MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES

Avaliador Externo (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Dentre as várias fases de minha vida, o mestrado foi sem dúvida um desafio muito gratificante e compensador. Apesar de, por vezes, este ter sido um processo um tanto solitário, ao chegar ao final posso olhar para trás e agradecer pelas várias pessoas que compartilharam dos momentos de angústia, alegria, cansaço e realização.

Primeiramente, agradeço aos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, cuja compreensão, abertura e cumplicidade permitiram a realização deste trabalho.

Agradeço também a Deus, que independente de minha fé fraca e confusa, nunca deixa de estar ao meu lado a me guiar.

À professora e amiga Denise Cristina Kluge, que desde o início demonstrou apoio e incentivo às minhas ideias e anseios. Obrigada pela paciência, compreensão e por me mostrar o quanto a realização deste trabalho poderia ser gratificante.

À minha querida família pelo carinho, torcida e companheirismo, especialmente ao meu pai e minha mãe, por acreditarem sempre no meu potencial e pelo amor incondicional.

Ao meu companheiro de vida, meu noivo, por ser tanto o abraço e a força necessária nos momentos de cansaço e desânimo, quanto a *parceria* e o sorriso nos momentos de comemoração e conquista.

Aos meus amigos do Celin/UFPR, Cojeffta e Bagozzi, por serem minha fonte de energia e incentivo.

Aos demais professores que também contribuíram nesta caminhada, alguns já antes do mestrado, outros durante. Clarissa Jordão, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Adriana Brahim, Angela Walesko, Janice Nodari, obrigada pela motivação e por terem permitido que eu aprendesse tanto com vocês.

Aos colegas do grupo de pesquisa Identidade e Leitura, pelos conhecimentos, questionamentos e sentidos compartilhados em tardes tão ricas.

À Capes, pela concessão da bolsa durante dois anos do mestrado, contribuindo para o enriquecimento dos conhecimentos produzidos nesta pesquisa e nos demais eventos os quais tive oportunidade de participar.

Ao meu querido gato George. Nos dias que seriam os mais solitários, de intensa leitura e escrita, estive ao meu lado ronronando e esperando para brincar.

RESUMO

Seja por razões políticas, históricas ou ideológicas, o inglês se tornou um idioma global de comunicação entre falantes de diferentes línguas. Tendo em vista tal realidade, esta pesquisa investiga o ensino de pronúncia no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), considerando a função do Inglês como Língua Franca (ILF). Tal conceito é aqui tomado sob uma perspectiva translíngua, com base nas pesquisas de Canagarajah (2007; 2013), Pennycook (2008), Jenkins (2015), entre outros. O objetivo geral deste trabalho é identificar as crenças e práticas de dois professores de inglês a respeito de pronúncia, bem como de que forma este conjunto se relaciona com ILF. No cenário de ILF, o ensino de pronúncia se torna mais complexo ao considerarmos questões como modelo de falante nativo, inteligibilidade, e a heterogeneidade das situações comunicativas. A fim de alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Primeiramente, um questionário inicial foi aplicado para a equipe docente de língua inglesa do Celin, como instrumento para seleção dos participantes. A partir das informações coletadas, dois professores foram selecionados. Ao longo de um semestre, os participantes responderam a quatro entrevistas e as aulas de uma turma de cada um foram observadas. Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente. Finalmente, os resultados possibilitaram um olhar a respeito das abordagens e crenças de cada professor no ensino de pronúncia, bem como o entendimento da importância de um trabalho de formação inicial e/ou continuada na instituição que possibilite leituras, discussões e construções de sentido sob a luz do ILF.

Palavras-chave: ILF; ensino de pronúncia; ensino de inglês; crenças.

ABSTRACT

Whether by political, historical or ideological reasons, English has become a global language for communication between speakers of different languages. Considering this reality, this research investigates the pronunciation teaching at Celin – UFPR, regarding the function of English as a Lingua Franca (ELF). Such concept is taken here under a translingual perspective, based on studies of Canarajah (2007; 2013), Pennycook (2008), Jenkins (2015), and others. The main objective is to identify beliefs and practices of two English teachers in relation to pronunciation, as well as how this joint is related to ELF. In ELF settings, pronunciation teaching becomes more complicated if one considers issues such as native speaker model, intelligibility, and the heterogeneity of communicative situations. In order to achieve such goal, an ethnographic qualitative research was conducted. First, the English academic staff from Celin answered an initial questionnaire, as instrument to select the participants. From the information collected, two teachers were selected. Throughout a semester, the participants answered to four interviews and the lessons of one group of each were observed. The data was qualitatively analyzed and categorized. Finally, the results provided an insight into the pronunciation teaching approaches and beliefs of each teacher, along with an understanding of the importance of an initial/continuing teacher training project in the institution which supports readings, discussions and meaning constructions under the light of ELF.

Key-words: ELF; pronunciation teaching; English teaching; beliefs.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CoP – Comunidades de Prática

Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade

CEILIN - Cooperativa de Instrutores e Educadores de Línguas

ELFA - Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings

ILF – Inglês como Língua Franca

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

ILI - Inglês como Língua Internacional

ILG - Inglês como Língua Global

L1 – Língua materna

L2 – Qualquer língua que não a materna

LFC – Lingua Franca Core

SCHLA - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

UFPR – Universidade Federal do Paraná

VOICE - Vienna-Oxford International Corpus of English

WE - World Englishes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1	O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO.....	18
2.1.1	Círculos de Kachru e World Englishes (WE)	22
2.2	O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF).....	23
2.3	UMA PERSPECTIVA DE ILF: A ORIENTAÇÃO TRANSLÍNGUE.....	29
2.3.1	Visão de língua.....	30
2.3.2	Negociação.....	33
2.3.3	Zonas de contato.....	35
2.4	O ENSINO DE INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DO ILF.....	37
2.4.1	Inteligibilidade e a perspectiva translíngue.....	42
2.4.2	Consciência linguística.....	44
2.4.3	Consciência intercultural.....	46
2.4.4	Consciência crítica da linguagem.....	47
2.4.5	Estratégias de negociação.....	49
2.4.6	Autonomia.....	51
2.5	O ENSINO DA PRONÚNCIA NO ILF.....	53
2.5.1	Consciência linguística.....	56
2.5.2	Consciências intercultural e crítica da linguagem.....	58
2.5.3	Estratégias de negociação.....	59
2.6	CRENÇAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	61
2.6.1	Abordagem Normativa.....	61
2.6.2	Abordagem Metacognitiva.....	62
2.6.3	Abordagem Contextual	63
3	METODOLOGIA.....	68
3.1	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	68
3.2	NATUREZA DA PESQUISA.....	69
3.3	CENÁRIO DA PESQUISA.....	70
3.4	ESCOLHA DOS PARTICIPANTES.....	71
3.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	72
3.6	INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS.....	73
3.6.1	As entrevistas.....	74

3.6.2	As observações de aula.....	75
3.7	ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1	PARTICIPANTES.....	78
4.2	CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA.....	82
4.2.1	Conceito de língua.....	83
4.2.2.	O papel da pronúncia.....	86
4.2.3.	Práticas de ensino.....	88
4.2.4.	O papel do falante nativo.....	92
4.3	PRÁTICAS E CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA.....	95
4.3.1	A pronúncia em sala de aula: P1.....	96
4.3.2	A pronúncia em sala de aula: P2.....	104
4.4	ILF: DISCURSO E PRÁTICA.....	114
4.4.1	Crenças sobre ILF.....	114
4.4.2	Práticas e crenças sob a perspectiva de ILF.....	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	138
	APÊNDICE 2 - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	139
	APÊNDICE 3 - DETALHAMENTO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	142
	APÊNDICE 4 – CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES.....	143
	APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	144

1 INTRODUÇÃO:

Em nosso contexto pós-moderno de globalização, vivenciamos um mundo econômica e culturalmente mais conectado do que nunca. Rápidos meios de comunicação e transporte facilitam o alto tráfego de pessoas e informações por entre os mais variados espaços (MUFWENE, 2010). Estes e outros diversos fatores possibilitam que falantes de diferentes origens interajam negociando sentidos, identidades e ideias, sendo que estas trocas ocorrem em grande parte através da língua inglesa. A posição diferenciada dessa língua na sociedade atual é inegável, mas como apontam McKay (2003), Norton e Toohey (2011), Jordão (2014) e Norton (2015), não há nada intrínseco a ela que a faça superior. Seja por razões políticas, econômicas ou culturais, ideologias foram histórica e socialmente construídas de forma que indivíduos aprendem inglês buscando um aumento de seu capital cultural. Segundo Bourdieu e Passeron (1977, apud NORTON; TOOHEY, 2011) capital cultural é o conhecimento e os modos de pensar de determinados grupos, sendo que aprendizes investem no aprendizado de uma língua com o objetivo de adquirir recursos simbólicos e materiais que aumentem este capital cultural.

Justamente devido a esta realidade conectada, a qual envolve situações comunicativas e relações inusitadas e atípicas, muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada voltam-se para uma investigação dos múltiplos usos do inglês:

[e]ste fenômeno criou interações positivas bem como tensões entre forças globais e locais e teve sérias implicações linguísticas, ideológicas, socioculturais, políticas e pedagógicas. (...) Na medida em que o inglês rapidamente desenvolve relacionamentos mais complexos entre e dentro de comunidades de falantes ao redor do mundo, o diálogo abordando seu papel como língua global precisa continuar a expandir (SHARIFIAN, 2009, p. 01, tradução minha¹)

Esta expansão nas investigações resultou em uma gama de terminologias, tais como Inglês como Língua Global (ILG), World Englishes (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Franca (ILF) e etc., cada uma com diferentes conceitos e implicações. Kumaravadivelu (2012) faz uma crítica a esta pluralidade de nomes, declarando que "não há consenso na área sobre nenhum destes rótulos e o que eles significam" (p.16, tradução minha²). Apesar de reconhecer esta crítica, considero a importância destes estudos e

¹ Original: "This phenomenon has created positive interactions as well as tensions between global and local forces and has had serious linguistic, ideological, sociocultural, political and pedagogical implications. (...) As English rapidly develops more complex relationships within and between communities of speakers around the world, the dialogue addressing its role as a global language needs to continue to expand" (SHARIFIAN, 2009, p. 01).

² Original: "there is no consensus in the field about any of these labels and what they stand for" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16)

a necessidade de optar por uma perspectiva que oriente as reflexões a respeito das situações em que a língua inglesa está presente. Uma vez que reconhecemos este contexto globalizado do uso do inglês, faz-se necessário entender em que ponto nos encontramos no que concerne conceito de língua, ensino-aprendizagem e formação de professores.

A partir de diversas leituras, optei neste trabalho pelo termo Inglês como Língua Franca (ILF) para caracterizar a função que o construto o qual chamamos de inglês desempenha em situações de comunicação entre falantes de diferentes origens, as quais envolvem diferentes recursos linguísticos e formas para uma negociação situada e contínua de significados. Entendo ILF com base em autores como Friedrich e Matsuda (2010), Jordão (2014), Jenkins (2015), entre outros, segundo uma orientação translíngue (CANAGARAJAH 2007, 2013; PENNYCOOK, 2008). É importante deixar claro que reconheço o quanto tais autores se posicionam de formas diferentes, pois apresentam não só nomenclaturas (ILI, ILF, prática translíngue, etc) como também perspectivas distintas. Apesar disso, trago as semelhanças e pontos que acredito serem confluentes entre eles, ao construir a definição de ILF desta pesquisa.

É importante destacar também, que o próprio termo ILF não é interpretado unicamente na academia como apresentado neste trabalho, pois seu conceito vem se atualizando desde que começou a ser utilizado no início dos anos 2000. Em um de seus trabalhos mais recentes, Jenkins (2015) traz um panorama dessa transformação do conceito, dividindo-a em três fases:

[a] primeira fase, 'ILF 1', focava na forma, e previa a possibilidade de identificar e talvez codificar variedades de ILF. Na segunda fase, 'ILF 2', o foco se deslocou para a variabilidade do ILF, reconhecendo isto, sob a luz de novos dados empíricos, como uma das características definitivas de ILF. (...) No 'ILF 3', o foco muda novamente, desta vez para longe do ILF como a referência, para ILF dentro de um referencial do multilinguismo (JENKINS, 2015, p. 77, tradução minha³)

O conceito de ILF conforme apresento aqui (próximo ao ILF 3 proposto pela autora) considera a realidade múltipla, heterogênea e fluida das situações comunicativas. Esta terceira fase toma tais situações comunicativas sempre como multilíngues, onde o inglês é uma das línguas disponíveis aos falantes, mas que não necessariamente é utilizada. Portanto, o foco está no multilinguismo e não na língua inglesa, posto que todas as línguas dos falantes envolvidos estão presentes. Tal conceito se aproxima do que uso neste trabalho, mesmo que ainda haja diversas divergências entre autores sobre o que seja ILF, ILI e outros termos afins.

³ Original: "[t]he first phase, 'ELF 1', focused on forms, and envisaged the possibility of identifying and maybe codifying ELF varieties. In the second phase, 'ELF 2', the focus shifted to ELF's variability, acknowledging this, in light of new empirical data, as one of ELF's defining features. (...) In 'ELF 3', the focus moves again, this time away from ELF as the framework to ELF within a framework of multilingualism" (JENKINS, 2015, p. 77)

Apesar do reconhecimento da existência e expansão das relações comunicativas multilíngues, percebemos que a orientação monolíngue, a perspectiva normativa e a tradição do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) parecem prevalecer atualmente, seja em nosso contexto brasileiro de escolas de idiomas e ensino regular, seja em outros países cuja realidade acessamos através de textos e reflexões teóricas. Nestes cenários, o desenvolvimento de materiais e avaliações ainda são guiados por uma crença na comunicação como dependente de uma língua comum e compartilhada, de uma norma a qual pertence e é regida pelo falante nativo (GRADDOL, 2006; KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH, 2013; DEWEY, 2014; JENKINS, 2015). Desta forma, aprendizes de inglês ainda se veem encorajados, ou mesmo impelidos, a alcançar um modelo considerado nativo, o qual na realidade se refere a um construto do que seria o inglês americano ou britânico. Além disso, a orientação monolíngue nos condiciona a conceber as línguas como sistemas fechados, pertencentes a determinados povos ou países, considerando a mistura entre elas como algo negativo. Como coloca Canagarajah (2007):

[n]a medida em que as condições históricas mudam e quando encontramos novas realidades, trazidas à luz parcialmente através da crítica a modelos existentes, nós precisamos construir novos paradigmas informados por nosso novo conhecimento. É tempo de revisar, reformular e refinar nossos modelos de aquisição para o contexto mais igualitário das relações transnacionais e da comunicação multilíngue (CANAGARAJAH, 2007, p. 936, tradução minha⁴).

Portanto, é preciso identificar dois fenômenos: (a) a realidade atual de globalização que envolve interações multilíngues, onde falantes de diferentes origens negociam sentidos cada qual trazendo seus recursos linguísticos, contando muitas vezes com a presença da língua inglesa; (b) a prevalência das orientações monolíngue e normativa em muitos contextos de ensino, inclusive o brasileiro, as quais não condizem com este quadro atual. Assumir uma realidade caracterizada por estes dois fenômenos significa admitir a necessidade da quebra dos pressupostos que atualmente regem políticas linguísticas, currículos, metodologias de ensino e a formação de professores.

Entretanto, é preciso também considerar que esta realidade globalizada não significa que individualidades deixem de existir dentro de cada espaço. Como afirma Mufwene (2010), cidades globais que estão utilizando o inglês de forma cada vez mais ampla “não estão passando pelo processo de forma uniforme, ou na mesma medida. Não é possível apoiar-se na mesma medida na utilidade do inglês como língua franca em Tóquio e em Paris ou Amsterdã”

⁴ Original: “As historical conditions change, and when we encounter new realities, brought to light partly by the critique of existing models, we must construct new paradigms informed by our new knowledge. It is time to revise, reformulate, and refine our models of acquisition for the more egalitarian context of transnational relations and multilingual communication” (CANAGARAJAH, 2007, p. 936).

(p.35, tradução minha⁵). É preciso sim pensar na realidade das relações comunicativas inseridas dentro da sociedade como um todo, mas a fim de refletir a respeito das implicações para dentro da sala de aula, se torna imprescindível um estudo mais local, situado temporal e geograficamente.

É com base nesta necessidade que optei por pesquisar o contexto no qual trabalho como professora de língua inglesa, o Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR). Em 2015 concluí minha licenciatura em Letras Português/Inglês pela UFPR e, no início de 2016, entrei para o corpo docente do Celin. Este centro foi criado em 1995 com o objetivo de dar suporte à formação inicial e continuada para os alunos de Letras - UFPR. Atualmente, é órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da UFPR e suas ações têm caráter extensionista. O Celin atende às comunidades interna e externa da universidade, sendo a maioria do público composta por alunos da graduação. Além disso, a instituição segue a perspectiva da interculturalidade, ou seja, busca desenvolver em seus alunos a ampliação de conhecimento de mundo e a reflexão sobre a relação entre língua, cultura e identidade. O Celin oferece cursos de literatura, cultura e idiomas, como alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, holandês, inglês, italiano, japonês e outros. Dois motivos influenciaram a escolha desse contexto para a realização da pesquisa: (a) Acredito que o Celin seja um ambiente que incentiva a pesquisa, devido a sua conexão com a UFPR; (b) Faço parte do grupo docente da instituição e penso que este é um espaço que permite uma flexibilidade maior de trabalho ao professor, pois não há uma metodologia e/ou tipo de didática exclusiva.

Na reflexão sobre o desenvolvimento do ILF e os desafios que esta orientação traz para o contexto do ensino da língua, um tema amplamente discutido é a pronúncia. Na perspectiva de ILE, a pronúncia é de extrema importância e tende a ser desenvolvida de forma que a produção do aprendiz se torne a mais semelhante possível à do falante nativo. Como o ensino deste aspecto da língua passa a ser concebido ao seguirmos uma perspectiva de língua franca? Sifakis (2014) evidencia:

[c]omunicação entre usuários não nativos de inglês em uma escala global é mais difundida do que, e portanto pelo menos da mesma importância que, comunicação entre usuários não nativos e nativos da mesma língua. Isto teve sérias repercussões no entendimento do papel e, por consequência, do ensino de pronúncia (SIFAKIS, 2014, p. 127, tradução minha⁶)

⁵ Original: “are not undergoing the process in a uniform way, or to the same extent. One cannot rely to the same extent on the usefulness of English as a lingua franca in Tokyo as in Paris or Amsterdam” (MUFWENE, 2010, p.35)

⁶ Original: “Communication between non-native users of English on a global scale is more widespread than, and therefore at least of equal importance with, communication between non-native and native users of the same

Feitas tais considerações, pretendo investigar através desta pesquisa as crenças de professores de inglês do Celin - UFPR a respeito de pronúncia e as possíveis relações das mesmas com suas práticas de ensino em sala de aula, considerando uma perspectiva de ILF. Este trabalho se apoia em um referencial teórico das áreas da linguística aplicada e metodologia do ensino de língua estrangeira, com enfoque primordial na definição de ILF sob uma orientação translíngue e nas implicações pedagógicas de tal conceitualização.

Considerando o objetivo geral, este trabalho foi motivado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos professores participantes desta pesquisa a respeito da pronúncia da língua inglesa?
2. Quais são as práticas que os professores participantes desta pesquisa utilizam na sala de aula no ensino de pronúncia do inglês?
3. De que forma as crenças dos professores participantes desta pesquisa sobre pronúncia podem estar presentes nas ou relacionadas com as práticas de ensino?
4. Há relação entre uma perspectiva de ILF e as crenças e práticas dos professores participantes desta pesquisa? Qual seria esta relação?

Gostaria de esclarecer que, ao contrapor as crenças e práticas dos professores participantes da pesquisa com ILF, não tenho o objetivo de criticar suas percepções e métodos ou sequer espero que eles tenham visões/práticas inteiramente condizentes com a perspectiva que desenvolvo no referencial teórico. Isto pois reconheço o caráter recente destas pesquisas sobre a função do inglês, bem como o fato de que estes professores têm experiências, leituras e vivências diferentes da minha. Acredito que pesquisas como esta não têm como propósito julgar, e sim discutir outras perspectivas, e, a partir delas, propor novos caminhos.

Por fim, destaco aqui a importância de se investigar crenças, com base nas afirmações de Dewey (2014). Para este autor, a fim de conectar ideias relevantes sobre língua franca com práticas e atividades diárias de professores, é preciso um engajamento maior com crenças: “[p]ara que professores considerem como podemos desenvolver materiais e atividades que incorporem melhor os padrões de uso da língua e as pragmáticas dos falantes

em interação de língua franca, é necessário refletir largamente sobre crenças atuais” (DEWEY, 2014, p. 27, tradução minha⁷).

Para alcançar tais objetivos, realizei uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, utilizando questionário, entrevistas semiestruturadas e observações de aula. Do universo de 26 professores de inglês do Celin no segundo semestre de 2016, escolhi dois para serem sujeitos da pesquisa através do questionário. Investiguei suas possíveis crenças a respeito de pronúncia e seus posicionamentos com relação ao ILF com base nas entrevistas. Por fim, observei uma turma de cada professor escolhido durante o período de um semestre, totalizando 92 horas de aula gravadas em áudio.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, apresento a fundamentação teórica que sustenta as análises realizadas. Início com um breve panorama do espaço da língua inglesa no mundo, focando na trajetória do conceito de ILF e explicitando qual a perspectiva que defendo neste trabalho, conforme autores como Pennycook (2008), Canagarajah (2007; 2013) e Jenkins (2015). Em seguida, me dedico à questão do ensino da língua inglesa nesta perspectiva de ILF, considerando a necessidade que vem surgindo em pesquisas desta área de repensar as práticas e abordagens nas aulas de inglês, a fim de desenvolver um ensino que esteja de acordo com as premissas desta nova realidade. Ainda nesse capítulo, passo para uma reflexão do espaço do ensino da pronúncia, considerando o mito do falante nativo e a inteligibilidade. Por fim, encerro revendo o conceito de crenças conforme autores como Xu (2012), Barcelos e Kalaja (2013), entre outros.

No segundo capítulo, exponho a metodologia da pesquisa apresentando meu objetivo e as perguntas que busco responder nesta análise. Também discorro a respeito do contexto, da escolha dos participantes e seus perfis, bem como de cada instrumento utilizado. Desta forma, delimito o caráter qualitativo e etnográfico deste trabalho, uma vez que olho para o ensino de pronúncia do inglês no Celin considerando diversos aspectos (crenças, práticas, experiências dos professores, contexto, etc), buscando retratar a perspectiva dos participantes através de um contato direto com a situação estudada.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados gerados buscando relacioná-los com as teorias que embasam este trabalho. Tal processo se dá com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, considerando como as orientações do ILF e suas implicações pedagógicas estão ou não presentes nas práticas dos dois professores.

⁷ Original: “For teachers to consider how we might develop materials and tasks that better incorporate the language use patterns and pragmatics of speakers in lingua franca interaction, it is necessary to reflect at length on current beliefs” (DEWEY, 2014, p. 27)

Finalmente, dedico o último capítulo às considerações finais. Retomo as perguntas da pesquisa e as respostas que obtive, refletindo sobre as possíveis implicações destas. Aponto algumas possibilidades de abordagem para formação dos professores no Celin, destacando a importância de se resgatar o caráter formativo da instituição, a qual possibilita um espaço extremamente rico para uma contínua reflexão teórica em parceria com a prática. Por fim, discuto as possíveis limitações deste trabalho e levanto sugestões para investigações futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O ESPAÇO DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO

Há muito tempo o inglês se tornou um idioma global de comunicação entre falantes de diferentes línguas. Crystal (2003) descreve uma série de razões que levaram esta língua a ter tal posição na contemporaneidade, e aqui mencionaremos algumas de forma breve. Primeiramente, para que uma língua se torne global, o relevante não seria a quantidade de falantes, mas quem seriam estes:

[o] porquê de uma língua se tornar global pouco tem a ver com o número de falantes. É muito mais uma questão de quem estes falantes são. (...) Há também uma ligação muito próxima entre domínio linguístico e poder econômico, tecnológico e cultural, e este relacionamento vai se tornar cada vez mais claro na medida em que a história do inglês é contada (CRYSTAL, 2003, p. 07, tradução minha⁸).

Ou seja, central na propagação de uma língua está o poder que ela exerce através de seus falantes. Os primeiros usuários de inglês, portanto, teriam exercido uma forte influência econômica, política e cultural em diversos países. Segundo Crystal (2003), historicamente, a língua inglesa iniciou sua propagação na época das grandes navegações, se estendendo durante as expansões coloniais. A difusão da língua se fortificou no início do século XIX quando a Inglaterra era a maior potência econômica e industrial, e no século XX quando os Estados Unidos se tornaram o país com a economia que mais crescia no mundo. Logo, enquanto no século XIX o imperialismo político britânico era o responsável por disseminar a língua inglesa pelos continentes,

[d]urante o século XX, esta presença mundial era mantida e promovida quase que unicamente através da supremacia econômica da nova super potência americana. A economia substituiu a política como principal força motriz. E a língua por trás do dólar era o inglês. (CRYSTAL, 2003, p. 10, tradução minha⁹).

Quanto ao aspecto sociocultural, Crystal (2003) afirma que o inglês se infiltrou nas esferas política e econômica, nos âmbitos da comunicação e do entretenimento, na mídia e na educação. Além destas questões decorrentes do processo de colonização, outro elemento cujo papel se mostra significativo na propagação do uso da língua inglesa é a globalização. Com o desenvolvimento significativamente rápido da tecnologia nas últimas décadas, o tema

⁸ Original: “Why a language becomes a global language has little to do with the number of people who speak it. It is much more to do with who those speakers are. (...) There is the closest of links between language dominance and economic, technological, and cultural power, too, and this relationship will become increasingly clear as the history of English is told.” (CRYSTAL, 2003, p. 07).

⁹ Original: “During the twentieth century, this world presence was maintained and promoted almost single-handedly through the economic supremacy of the new American superpower. Economics replaced politics as the chief driving force. And the language behind the US dollar was English.” (CRYSTAL, 2003, p. 10).

globalização se tornou evidente não somente entre pesquisadores, mas também na sociedade em geral através das mídias sociais e de comunicação. Segundo Vilson Leffa (2002) a

[g]lobalização pode ser definida como um processo pelo qual capital, produtos, serviços e trabalho são movidos livremente através do globo. Essencialmente, envolve aspectos ideológicos, econômicos e tecnológicos e sua complexidade se baseia na interação entre estes três elementos básicos (LEFFA, 2002, p. 01-02, tradução minha¹⁰).

Tomando esta definição de Leffa (2002) e conforme Canagarajah (2013), percebemos que a globalização não é um fenômeno novo, tendo indícios em nossa sociedade desde o século XVIII. Porém, este movimento se coloca de forma mais escancarada e explícita devido às condições atuais que a tecnologia e a internet proporcionam. Canagarajah (2007; 2013) e Mufwene (2010) mencionam algumas características desta globalização contemporânea, tais como: surgimento de redes transnacionais de produção colaborativa; velocidade maior do fluxo de informações; redução das diferenças de espaço/tempo entre comunidades, bem como a intensificação dos níveis de contato e colaboração entre elas; trânsito multilateral de pessoas, coisas e ideias através de fronteiras. Porém, estes autores também ressaltam que tal interconexão não significa uniformidade. Primeiramente, “globalização econômica não produziu, nem está produzindo, uniformidade socioeconômica. Ao contrário, substituiu formas antigas de diversidade por formas novas, produzindo diversas adaptações locais de modos de produção e consumo” (MUFWENE, 2010, p. 47, tradução minha¹¹). Segundo, este movimento entre diversos pontos do mundo não significa um contato igualitário entre comunidades globais, e “estudiosos como Hall (1997) teorizam que mesmo estes desenvolvimentos podem ser manipulados por grupos e instituições de poder em seu próprio benefício” (CANAGARAJAH, 2013, p. 25, tradução minha¹²).

Apesar de não haver nada intrínseco à língua inglesa que a faça superior a quaisquer outras (MCKAY, 2003; NORTON, 2011; 2015; JORDÃO, 2014), não podemos negar sua presença no fenômeno da globalização. Há muitos fatores os quais sustentam tal posição:

(1) O inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) Inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) Inglês é a língua de trabalho da maioria das organizações internacionais; (4) Inglês é a língua estrangeira mais ensinada no mundo. A razão mais importante, contudo, é o fato do inglês não ter

¹⁰ Original: “globalization can be defined as a process by which capital, goods, services and labor are freely moved around the globe. Essentially, it involves ideological, economical and technological aspects and its complexity lies in the interaction between these three basic elements” (LEFFA, 2002, p. 01-02)

¹¹ Original: “economic globalization has not produced, nor is it producing, socioeconomic uniformity. On the contrary, it has replaced old forms of diversity with new ones, producing several local adaptations in modes of production and consumption” (MUFWENE, 2010, p. 47)

¹² Original: “scholars like Hall (1997) theorize that even these developments can be manipulated by powerful groups and institutions for their own advantage” (CANAGARAJAH, 2013, p. 25)

fronteiras geográficas. (LEFFA, 2002, p. 03, tradução minha¹³)

Porém, como aponta Graddol (2006), este inglês não é o mesmo de antigamente, aquele que ensinamos através de uma concepção de língua estrangeira. É um novo fenômeno que precisa ser observado com novos olhos. Reconhecendo a diversidade e as relações de poder envolvidas nos processos de colonização e globalização, vemos que situações comunicativas multilíngues passam a ser mais evidentes. Contatos transnacionais dão mais visibilidade às interações entre pessoas e suas diferentes linguagens e culturas. Uma visão da sociedade como mais heterogênea, múltipla e híbrida decorrente destes processos de colonização e globalização evidenciam a mudança de paradigmas entre a modernidade e a pós-modernidade. A forma como concebemos, ensinamos e aprendemos língua ainda está predominantemente atrelado a uma concepção moderna.

A modernidade do século XVIII sistematizou e padronizou as línguas para que estas se tornassem símbolo de unidade e identidade nacional (GRADDOL, 2006; CANAGARAJAH, 2013). Makoni e Pennycook (2007) vão além para dizer que esta codificação teria sido a *invenção* das línguas, enquanto sistemas organizados e pertencentes a locais e/ou pessoas. Com a modernidade, a orientação monolíngue predominou no âmbito da linguagem. Canagarajah (2013) aponta as principais características de tal orientação:

- As línguas estão ligadas a uma comunidade, a qual pertence a um local específico;
- Uma língua corresponde a uma identidade;
- Língua é um sistema autônomo;
- Línguas são puras e separadas umas das outras;
- A língua é um processo que ocorre no cognitivo e não no contexto social;
- A comunicação está baseada na gramática ao invés da prática, e a forma é isolada do ecológico (espaço).

Esta perspectiva monolíngue orientou historicamente a forma com que ensinamos língua, fundamentando o paradigma do ensino de ILE. Em suma, as características da perspectiva de ILE são: (a) gramática e forma como fatores determinantes para a comunicação efetiva, sendo a inteligibilidade¹⁴ motivada por normas; (b) ênfase em testes de proficiência e, portanto, ensino focado em avaliação; (c) falante nativo como modelo de uso da língua, o

¹³ Original: (1) English is spoken by more than a billion and a half people; (2) English is the language used in more than 70% of scientific publications; (3) English is the working language in most international organizations; (4) English is the most taught foreign language in the world. The most important reason, however, is the fact that English has no geographical boundaries. (LEFFA, 2002, p. 03)

¹⁴ Inteligibilidade representa, de forma geral, a compreensão entre interlocutores em uma determinada situação. Esta compreensão é interpretada de diferentes formas na academia, como veremos ao longo deste trabalho. Mais especificamente, tal termo será detalhado na seção 2.4.

aprendiz constantemente avaliado em comparação com este padrão; (d) importância da aprendizagem da cultura e sociedade do falante nativo; (e) aprendiz como um estrangeiro, ou seja, como alguém que está buscando aceitação em uma nova comunidade; e (f) orientação dicotômica: nativo/não nativo, usuário/aprendiz, língua alvo/interlíngua, etc. (GRADDOL, 2006; CANAGARAJAH, 2013; DEWEY, 2014; SIFAKIS, 2014).

O contexto da pós-colonização e da globalização contemporânea, caracterizado pelas situações multilíngues e contatos transnacionais, quebra o paradigma moderno. Uma visão de línguas como apresentada anteriormente não dá conta da realidade na qual “estruturas, atitudes e necessidades da modernidade foram enfraquecidas pela globalização, novas tecnologias (especialmente as relacionadas a comunicação), e a mutante forma demográfica do mundo” (GRADDOL, 2006, p. 18, tradução minha¹⁵). Canagarajah (2013) ressalta o quanto os desenvolvimentos recentes impulsionaram o surgimento de diferentes modos de comunicação, mídia e tecnologia, bem como diferentes relações e instituições sociais. Uma visão pós-moderna de língua considera o caráter fluido, móvel e colaborativo das relações humanas, e como este mesmo autor aponta, o desafio que nos é colocado é

como dar conta de comunicação e construção de sentido bem sucedidas nos contextos pós-modernos de contato translíngue. Está se tornando claro que modelos monolíngues os quais construímos sob a influência de ideais modernistas são inadequados para nossos propósitos. (...) Imprevisibilidade e diversidade são a norma na globalização pós-moderna, condições que discursos modernistas e monolíngues tratavam como exceção (CANAGARAJAH, 2013, p.26, tradução minha¹⁶)

Em vista disso, reconhecemos que uma visão de ILE precisa ser substituída. Como afirma Graddol (2006), a língua inglesa é historicamente separada em *Old English*, *Middle English* e *Modern English*, mas agora é preciso teorizar a respeito do *Global English*. Este autor também afirma que esta transformação mundial decorrente da globalização modificou o papel da educação, que agora deveria fornecer subsídios para que alunos desenvolvam habilidades a fim de que aprendam a aprender. Uma destas habilidades seria o inglês: “sua função e local no currículo não é mais de ‘língua estrangeira’ e isto está trazendo mudanças profundas em quem está aprendendo inglês, seus motivos para aprender e suas necessidades

¹⁵ Original: “structures, attitudes and needs of modernity have been undermined by globalisation, new technologies (especially those related to communication), and the changing demographic shape of the world”. (GRADDOL, 2006, p. 18).

¹⁶ Original: “how to account for successful communication and meaning-making in postmodern contexts of translanguing contact. It is becoming clear that the monolingual models we constructed under the influence of modernist ideals are inadequate for our purposes. (...) Unpredictability and diversity are the norm in postmodern globalization, conditions that modernist and monolingual discourses treated as the exception” (CANAGARAJAH, 2013, p.26)

como aprendizes” (GRADDOL, 2006, p.72, tradução minha¹⁷). É diante desta necessidade de mudança de paradigma que muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada voltam-se para uma investigação da atual função ampla e complexa do inglês. Estas investigações, na tentativa de quebrar com o pensamento dominante, buscam novos olhares para teorias de aquisição, pedagogias e práticas de ensino. Modelos como os círculos de Kachru, WE, ILI, ILF entre outros, foram passos extremamente importantes para difundir a importância do quanto o inglês precisa ser entendido de forma diferente.

2.1.1 Círculos de Kachru e World Englishes (WE)

Os círculos de Kachru foi um dos primeiros modelos quando se trata de definir os diferentes falantes de inglês no mundo, sendo ainda largamente utilizado. Kachru (1986, 1988) descreveu o papel e o uso do inglês a partir da divisão dos usuários da língua inglesa em três círculos distintos: interno, externo e em expansão. No círculo interno, temos a base tradicional do inglês, ou seja, os falantes nativos, como é o caso daqueles nascidos na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Canadá e outros países de língua inglesa. O círculo externo abrange os países multilíngues onde o inglês é segunda língua, já fazendo parte das instituições mais importantes da nação. Exemplos deste grupo são Índia, Filipinas e Singapura. Por fim, o círculo em expansão é o mais amplo dos três, isto é, com o maior número de falantes e o maior crescimento. Envolve os países que reconhecem a importância do inglês globalmente e, por consequência, desenvolvem largamente a aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Alguns exemplos são Japão, China, Polônia e Brasil.

A partir das ideias de Kachru, o paradigma do WE representa uma forma de olhar para os diversos usos do inglês no mundo. Tal paradigma se caracteriza como um “reconhecimento de diversas variedades modernas de inglês como legítimas, onde quer que sejam faladas, contanto que seus falantes sigam certas normas comunitárias locais” (MUFWENE, 2010, p. 43, tradução minha¹⁸). Estas variedades são frutos de mudanças que a língua foi sofrendo em resposta aos seus novos contextos, identidades e hábitos de uso. O modelo do WE reconhece também que, apesar de existirem inúmeras variedades de inglês no mundo, algumas são tratadas com mais legitimidade do que outras (MUFWENE, 2010).

¹⁷ Original: “its function and place in the curriculum is no longer that of ‘foreign language’ and this is bringing about profound changes in who is learning English, their motives for learning it and their needs as learners” (GRADDOL, 2006, p.72)

¹⁸ Original: “recognition of diverse modern English varieties as legitimate, wherever they are spoken, as long as their speakers abide by some local communal norms” (MUFWENE, 2010, p. 43)

Apesar da importância destes modelos no que concerne uma mudança no olhar para a língua inglesa, muitos teóricos criticam as limitações de tais paradigmas. Pennycook (2008), por exemplo, afirma que apesar das reformulações dos proponentes do WE, muitos dos trabalhos desta linha reproduzem uma ideia de diversidade em termos nacionais e geográficos. Da mesma forma, Kubota (2012) critica o paradigma, pois este vê a língua e as pessoas como pertencentes à uma nação homogênea, coerente e generalizada: “uma visão tão essencialista negligencia a complexidade do uso da língua bem como as trocas linguísticas e culturais influenciadas por relações de poder desiguais entre o oeste e o leste” (p. 59, tradução minha¹⁹). Por fim, Canagarajah (2013) ressalta o caráter normativo de tais modelos, que ainda teorizam as variedades em termos de conjuntos de normas, os quais variam de um sistema original pertencente ao círculo interno do modelo de Kachru.

Apesar destes modelos serem criticados por ainda adotarem uma perspectiva monolíngue, não podemos negar suas contribuições para a tão necessária mudança de paradigmas. Como aponta Erling (2005):

[e]stas propostas (...) reconhecem que o inglês pode ser usado como uma língua de comunicação sem necessariamente ser uma língua de identificação. Foi sugerido que a frase “Inglês como...” destaca o uso internacional ao invés de sugerir, com um termo como Inglês Internacional, que existe apenas uma variedade monolítica (ERLING, 2005, p.40, tradução minha²⁰)

Reconhecemos que uma transformação de paradigmas não é simples, dado que todo um conjunto de princípios, valores, crenças, e até mesmo preceitos e leis que regem até hoje nossas práticas precisam ser quebrados e repensados. Portanto, não podemos ignorar a relevância destes primeiros modelos que foram surgindo em resposta à perspectiva moderna e dominadora do ILE.

2.2 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

Dentro destas novas teorizações a respeito da língua inglesa, um termo que ganha força a partir do início dos anos 2000 é Inglês como Língua Franca (ILF). Devido à escolha de usar o termo neste trabalho, acreditamos que seja importante destacar que, assim como existem diferentes nomenclaturas e posicionamentos para teorizar o espaço da língua inglesa

¹⁹ Original: “such an essentialist view overlooks the complexity of language use as well as the linguistic and cultural shifts influenced by unequal relations of power between the East and the West” (KUBOTA, 2012, p. 59)

²⁰ Original: “[t]hese proposals (...) recognize that English can be used as a language of communication without necessarily being a language of identification. It has been suggested that the phrasing ‘English as...’ highlights the international use of English rather than suggesting, with a term like International English, that there is only one monolithic variety (ERLING, 2005, p.40)

na pós-modernidade, o próprio termo ILF não é interpretado unicamente na academia como apresentaremos aqui. A ideia de ILF vem se modificando desde que começou a ser utilizada, sendo que diferentes autores pesquisam e defendem momentos distintos deste movimento. Resumidamente, o que se define como um contexto de ILF é “qualquer situação comunicativa em que falantes de duas ou mais origens linguístico-culturais usam o inglês como língua de contato” (DEWEY, 2014, p. 14, tradução minha²¹). Esta definição, porém, é interpretada de formas distintas, a partir de diferentes concepções do que seria este inglês, de como a interação ocorre e do que seria mais importante a ser estudado nestes contextos. Em um de seus trabalhos mais recentes, Jenkins (2015) traz o cenário da transformação do conceito de ILF, dividindo-a em três fases. A seguir, descrevemos estas fases a fim de desenvolver um panorama da trajetória do conceito até chegarmos à perspectiva adotada neste trabalho.

A partir de nossas leituras, temos que o conceito de “língua franca” com referência ao inglês foi usado primeiramente por dois pesquisadores alemães, Hullen (1982, apud JENKINS, 2011) e Knapp (1985, 1987, apud JENKINS, 2011), com um interesse basicamente conceitual que enfatizava a necessidade de estudos empíricos. Depois, temos Firth (1990, apud FIRTH 1996), o qual definia língua franca como uma língua de contato entre falantes que não compartilham da mesma L1, sendo que haveria uma dicotomia entre inglês como uma língua franca intranacional (entre falantes dentro do mesmo país) e como língua franca internacional (entre falantes de diferentes países). Apesar de tal diferença estar também presente em um texto mais recente por Friedrich e Matsuda (2010), Firth (1996) reconhece a superficialidade de tal dicotomia e define língua franca basicamente como “uma ‘língua de contato’ entre pessoas que não compartilham uma língua nativa comum nem uma cultura (nacional) comum, e para quem o inglês é a língua estrangeira escolhida para comunicação” (p. 240, tradução minha²²). Neste momento, o pesquisador caracteriza tais interações como envolvendo escolhas lexicais, sintáticas, morfológicas e fonológicas que, se avaliadas em comparação com produções de falantes nativos, podem ser caracterizadas como não idiomáticas ou irregulares.

De acordo com Jenkins (2015), apesar destas primeiras menções à “língua franca”, o movimento ganhou forças de fato no início dos anos 2000, quando se inicia o que seria a

²¹ Original: “any communicative situation in which speakers from two or more linguacultural backgrounds use English as a contact language” (DEWEY, 2014, p. 14)

²² Original: “a ‘contact language’ between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (FIRTH, 1996, p. 240)

primeira fase do ILF (ILF 1). Neste momento, observamos uma ideia de ILF não como uma função da língua, mas como um sistema linguístico que poderia ser adquirido pelos falantes:

um sistema linguístico adquirido adicionalmente que serve como um meio de comunicação comum para falantes de diferentes primeiras línguas. Um fator chave desta definição é que não exclui falantes nativos de inglês, uma vez que ILF não é o mesmo que Inglês como Língua Nativa (ILN), e deve portanto ser ‘adquirida adicionalmente’ por falantes nativos também (JENKINS, 2011, p. 283, tradução minha²³)

Outra característica do ILF 1 é a preocupação com o direito do falante não nativo de usar o inglês mantendo características de sua primeira língua, ao mesmo tempo em que é preciso buscar a inteligibilidade mútua (BECKER, 2013). Pesquisas tentavam “verificar o que seria relevante para que a língua inglesa fosse considerada inteligível em interações ao redor do planeta envolvendo falantes de quaisquer línguas maternas” (ibidem, p. 16). Unindo a ideia de ILF como um sistema com o objetivo de alcançar inteligibilidade, o foco de pesquisa nesta fase estava na forma, nos traços e nos aspectos linguísticos:

durante o início dos anos 2000, pesquisadores de ILF, influenciados pelo exemplo do WE, acreditavam que seria possível eventualmente descrever e até mesmo codificar variedades de ILF. Tais variedades, se acreditava, consistiriam dos itens comumente usados entre falantes de diferentes L1s junto com aqueles itens relacionados com cada L1 específica, por exemplo inglês alemão, inglês japonês e similares (JENKINS, 2015, p.54, tradução minha²⁴)

Devido a este objetivo de descrever variedades ou até mesmo uma variedade internacional, duas áreas em particular receberam grande atenção: pronúncia e léxico. A pesquisa de corpus ganhou força, com o surgimento de propostas como o *Lingua Franca Core* (LFC), o *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE), e o *Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA). Destas, o LFC foi uma das mais usadas e citadas por autores, pois no ILF 1, a questão fonética se colocava como de primordial importância para se garantir a inteligibilidade (BECKER, 2013). O LFC foi desenvolvido por Jennifer Jenkins no início de suas pesquisas com o objetivo de promover a inteligibilidade fonética mútua entre os falantes, dando ênfase a não necessidade de se adquirir a pronúncia de um provável falante nativo, ou de se eliminar todo resquício de sotaque procedente da língua materna. Para isso, tal núcleo consistia em um conjunto de elementos que afetariam a

²³ Original: “‘an additionally acquired language system which serves as a common means of communication for speakers of different first languages’. A key feature of this definition is that it does not exclude native speakers of English (henceforth NSEs), since ELF is not the same as English as a Native Language (ENL), and must therefore be ‘additionally acquired’ by NSEs too” (JENKINS, 2011, p. 283)

²⁴ Original: “during the early 2000s, ELF researchers, influenced by the example of World Englishes, believed it would be possible to eventually describe and possibly even codify ELF varieties. Such varieties, it was believed, would consist of those items commonly used across speakers from many different L1s along with those items related to each specific L1, e.g. German English, Japanese English and the like” (JENKINS, 2015, p.54)

inteligibilidade na pronúncia entre falantes não nativos de inglês, o qual Becker (2014) resume da seguinte forma:

1. O inventário de consoantes;
2. Encontros consonantais (clusters);
3. Distinção na duração de vogais (longas x curtas);
4. Acento tônico — nuclear stress;
5. Requisitos fonéticos (e.g. aspiração após /p/, /t/, /k/). (BECKER, 2014, p. 235).

Portanto, a fim de promover a inteligibilidade bem como tornar o ensino de pronúncia mais relevante para estes indivíduos, Jenkins propõe que o tempo de aula dedicado à produção oral deveria focar nestes itens do LFC, enquanto outros itens fonológicos ficariam restritos a atividades de recepção (JENKINS, 2006). No aspecto morfossintático, o corpus VOICE, iniciado por Barbara Seidlhofer da Universidade de Viena, Áustria, buscava tendências particulares do ILF principalmente no contexto europeu. Foram catalogadas características como por exemplo o apagamento da flexão da terceira pessoa do singular, redundância pelo acréscimo de preposições, pluralização de substantivos incontáveis etc. (BORDINI; GIMENEZ, 2014; FILHO; VOLPATO; GIL, 2016; SIQUEIRA; SOUZA, 2014).

As principais críticas que surgem a esta primeira fase do ILF dizem respeito justamente à tentativa de descrever os ingleses ou de criar uma variedade única internacional, bem como o decorrente foco na forma característico destes estudos. Inúmeros autores apontam razões para que tal objetivo seja inconsistente (JENKINS, 2015; CANAGARAJAH, 2013; FRIEDRICH; MATSUDA 2010; MUFWENE, 2010; SHARIFIAN, 2009; MCKAY, 2009; PENNYCOOK, 2008). Tais razões, em suma, seriam: (a) uma variedade global seria acessada pela população em diferentes graus, levando à desigualdade e ao desprestígio de certos usos; (b) a tentativa de homogeneizar variedades ignora a complexidade dos usos, usuários, competências e funções do inglês; (c) os falantes em situações de ILF utilizam várias estratégias para negociar suas diferenças, e esta especificidade dos contextos não condiz com variedades fixas; (d) o processo de descrever um sistema levou autores a ignorar questões de escrita e pragmática, focando apenas em léxico e fonologia; (e) pesquisas empíricas trazem questionamentos para a possibilidade de se existir uma variedade estável e normas compartilhadas; (f) um inglês com estruturas uniformes não corresponde nem mesmo com o processo constante de globalização; (g) e por fim, a própria natureza da linguagem e da pragmática implica em variabilidade, em constante negociação de sentidos.

Nestes argumentos podemos ver que o próprio conceito de língua está em tensão. Pensar em uma variedade comum significa conceitualizar língua como um sistema, ignorando

sua fluidez, sua heterogeneidade e seu caráter móvel. Pennycook (2008) e Canagarajah (2007) pleiteiam por uma visão de língua em ILF que reconheça o quanto esta não existe como um “sistema externo. Está sendo constantemente criado em cada contexto de comunicação” (CANAGARAJAH, 2007, p. 91, tradução minha²⁵). Não há um sistema comum compartilhado entre os falantes, mas algo que emerge do contexto e da interação, nunca atingindo uma forma única e estável. Tais considerações serão melhor aprofundadas na próxima seção, ao explicitarmos a orientação translíngue que guia a perspectiva de ILF nesta pesquisa.

Ainda de acordo com Jenkins (2015), a segunda fase do ILF identificou os problemas em se focar nas características linguísticas do ILF, reconhecendo que, apesar de regularidades observadas, existe uma fluidez inerente às situações comunicativas, as quais envolvem uma negociação situada de sentidos. O foco da pesquisa deveria se deslocar, portanto, para os processos envolvidos nas diversas situações de ILF, e o conceito de *Comunidades de Prática*²⁶ (*Communities of Practice* - CoP) proposto por Wenger (1998) passou a ser largamente utilizado. Apesar deste avanço e distanciamento de uma ideia de ILF como uma variedade, alguns problemas ainda podem ser observados. Primeiro, os estudos têm focado no inglês como a unidade principal e organizadora deste fenômeno, “com as outras línguas de seus usuários no papel de ‘co-hipônimos’, tipicamente descritas em frases como ‘uso de recursos multilíngues’, ‘repertórios multilíngues’ e similares, e apresentadas como uma entre várias características do ILF” (JENKINS, 2015, p.63, tradução minha²⁷). Ademais, pesquisas em ILF trazem a noção de que o repertório e os recursos linguísticos utilizados nas interações são previamente compartilhados entre os falantes. Porém, uma outra visão de ILF acredita que o que usuários compartilham “pode não ser compartilhado de início (nem os interlocutores necessariamente sabem o que eles de fato ‘compartilham’). Isso significa que nós estamos frequentemente falando não de recursos a priori, mas de recursos que são descobertos na

²⁵ Original: “system out there. It is constantly brought into being in each context of communication” (CANAGARAJAH, 2007, p. 91)

²⁶ *Comunidades de Prática* são estruturas ligadas através de três dimensões: engajamento mútuo (os membros de uma comunidade estabelecem normas e constroem relacionamentos colaborativos com sentidos compartilhados); empreendimento conjunto (as pessoas estão unidas na comunidade por terem um objetivo comum); repertório compartilhado (a comunidade tem recursos literais ou simbólicos comuns entre os membros os quais utilizam para negociar sentido) (WENGER, 1998). De acordo com Wenger-Trayner (2015) “communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (p.1).

²⁷ Original: “with the other languages of its users in the role of ‘co-hyponyms’, typically described in phrases such as ‘use of multilingual resources’, ‘multilingual repertoires’ and the like, and presented as one among ELF’s various characteristics” (JENKINS, 2015, p.63)

medida em que surgem na interação” (ibidem, p.64, tradução minha²⁸). Por fim, Jenkins (2015) destaca que nenhuma das definições existentes de ILF (seja a fase 1 ou 2) teorizam sobre situações em que o inglês está potencialmente disponível para todos na interação, mas não necessariamente é utilizado entre os falantes, ou não é a primeira opção de escolha para a comunicação.

Novamente, apesar de apontarmos possíveis críticas a estas teorizações, reconhecemos que, desde seus primeiros passos, a ideia do ILF sugere “uma norma alternativa para comunicação” (KUBOTA, 2012, p. 57, tradução minha²⁹). Como destaca Canagarajah (2014), este movimento demonstrou que as normas dos falantes nativos não são usadas por falantes do círculo externo, “[e]les desenvolvem uma outra norma que desvia das variedades nativas. De acordo com o ILF, ensinar inglês envolve conscientizar alunos desta norma multilíngue” (CANAGARAJAH, 2014, p. 769, tradução minha³⁰). Portanto, é necessário saudar estas pesquisas na medida em que desprenderam nossos olhares do modelo do falante nativo, reconhecendo que os falantes de inglês como segunda língua não dependem das normas produzidas nos países do círculo interno de Kachru. Os falantes não nativos deixaram de ser deficientes e passaram a ser reconhecidos como capazes de construir inteligibilidade de forma criativa e colaborativa. Além disso, precisamos conhecer e entender estas fases pois, ao analisarmos pesquisas atuais sobre pronúncia e inteligibilidade em ILF, vemos uma predominância das premissas deste momento inicial, como a visão de um sistema a ser adquirido, o uso do LFC, a inteligibilidade como estritamente fonética ou o falante nativo como parâmetro. Temos como exemplos, considerando produções do ano 2000 em diante: Hahn (2004), Kennedy e Trofimovich (2008), Cruz (2011), Barbosa (2013), Riella (2013), Martins e Farias (2016), etc. Thompson e Derwing (2014) realizaram uma pesquisa com 75 estudos de pronúncia em L2 e afirmam que, apesar do movimento em direção à inteligibilidade, a maioria destes trabalhos promoviam a pronúncia do nativo como modelo. Filho, Volpato e Gil (2016) corroboram a presença da fase 1 nos estudos no Brasil, destacando que muitos estão dialogando com o LFC e ampliando a ideia de desenvolver um núcleo fonológico do ILF. Por fim, no congresso do *AILA 2017* apresentei em um simpósio cujo tema era “*Pronunciation instruction: advances and challenges across different learning settings*” (Instrução de pronúncia: avanços e desafios em diferentes cenários de aprendizado).

²⁸ Original: “‘may not be shared from the start (nor do interlocutors necessarily know from the start what they do in fact ‘share’). This means that we are often talking not of a priori ‘resources’, but of resources that are discovered as they emerge during the interaction” (JENKINS, 2015, p.64)

²⁹ Original: “an alternative norm for communication” (KUBOTA, 2012, p.57)

³⁰ Original: “They develop another norm that deviates from native speaker varieties. According to ELF, teaching English involves making students aware of this multilingual norm”. (CANAGARAJAH, 2014, p. 769)

Das quatro falas que compunham o simpósio, apenas a minha apresentação teorizava o aspecto da pronúncia sob um olhar translíngue de ILF. Os outros três trabalhos, por sua vez, apresentavam uma abordagem que, além de trabalhar com a inteligibilidade como decorrente somente da forma fonético-fonológica, usavam o falante nativo como padrão (seja para definir que produções eram inteligíveis ou não, seja para comparar com sons produzidos pelos não nativos).

Tendo em vista esta realidade nas pesquisas a respeito de pronúncia, não temos o objetivo de desconsiderar tais contribuições, mas buscamos neste trabalho um olhar para inteligibilidade e pronúncia além do âmbito fonético. Portanto, procuramos trazer outra perspectiva para o estudo deste aspecto da língua, na tentativa de investigar o ensino de pronúncia através da nova fase do ILF. Como mencionado anteriormente, Jenkins (2015) faz uma divisão do conceito de ILF em três fases. Passamos agora à fase 3 (apresentada na próxima seção), a qual se aproxima da orientação a qual decidimos seguir nesta pesquisa.

2.3 UMA PERSPECTIVA DE ILF: A ORIENTAÇÃO TRANSLÍNGUE

A principal questão que Jenkins (2015) aponta como necessária de re teorização nas pesquisas de ILF é o fato da língua inglesa sempre ter sido o foco de discussão, ao invés de estudarmos as relações desta com as outras línguas em uma perspectiva multilíngue. Por isso, sua proposta para o ILF 3 é o que ela chama de Inglês como Multilíngua Franca (*English as a Multilingua Franca*), considerando uma “comunicação multilíngue onde o inglês está disponível para escolha como uma língua de contato, mas que não necessariamente é escolhida” (JENKINS, 2015, p.73, tradução minha³¹) e “cenários comunicativos multilíngues onde o inglês é conhecido por todos os presentes, e por isso está sempre potencialmente ‘na mistura’, independente se, e quanto, é realmente usado”. (ibidem, p.74, tradução minha³²). A autora menciona diversas pesquisas relacionadas ao multilinguismo que caracterizam uma onda de re teorizações na linguística aplicada: *translanguaging* (GARCÍA; LI WEI, 2014), *flexible bilingual pedagogy* (CREESE; BLACKLEDGE, 2015), *translingual practices* (CANAGARAJAH 2011, 2013), *polylanguaging/ poly-lingual languaging* (JØRGENSEN et al., 2011), *super-diversity* (VERTOVEC, 2007), e *mobile resources* (BLOMMAERT, 2010).

³¹ Original: “multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen” (JENKINS, 2015, p.73)

³² Original: “multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially ‘in the mix’, regardless of whether or not, and how much, it is actually used”. (JENKINS, 2015, p.74).

Além disso, também aponta autores que propõem abordagens multilíngues as quais influenciaram sua concepção do ILF 3: Makoni e Pennycook (2012), Canagarajah (2011), Pennycook (2010) e Blommaert (2010).

Destas abordagens citadas pela autora, temos como principal referencial teórico neste trabalho a pesquisa de Canagarajah (2007; 2013; 2014) em *translingual practices*. Apontaremos a seguir nossa perspectiva de ILF com base no ILF 3 de Jenkins, nos trabalhos de Canagarajah e em outros autores como Friedrich e Matsuda (2010) e Pennycook (2008). Novamente, reconhecemos que estes pesquisadores não usam os mesmos termos e até mesmo se posicionam em desacordo, mas acreditamos que possuem pontos semelhantes que, como um todo, constituem a perspectiva de ILF desta pesquisa.

2.3.1 Visão de língua

Defendemos aqui uma concepção de língua que se distancia de um sistema autônomo, fixo, estável, fechado, ou pertencente a culturas e nações específicas. Há três características principais para nossa concepção: (a) línguas não são entidades separadas; (b) a comunicação vai além do uso de recursos linguísticos; e (c) língua como prática social. Explicamos agora cada um destes aspectos.

a) *Línguas não são entidades separadas*: ao declarar que não pensamos sobre línguas como sistemas fixos, pertencentes a nações ou povos específicos, advogamos por uma visão fluida, amorfa e sem fronteiras. Em situações de ILF, Jenkins (2015) afirma que além do que chamamos de inglês, “as outras línguas de todos os presentes (suas L1s bem como todas as outras línguas que conhecem) estão também presentes na interação. Isso se aplica mesmo se nenhuma ou todas as línguas fora o inglês não são usadas” (JENKINS, 2015, p.75, tradução minha³³). Isso porque existe o que a autora chama de *language leakage*: “a potencial influência mútua (...) de todas as línguas presentes, e não apenas no inglês dos participantes, mas também em todas suas outras línguas” (ibid, tradução minha³⁴). A autora também cita Makoni e Pennycook (2012): “línguas estão tão profundamente entrelaçadas e fundidas umas nas outras que o nível de fluidez torna difícil determinar quaisquer fronteiras que possam indicar que há diferentes línguas envolvidas” (p. 447, apud JENKINS, 2015, p. 68, tradução

³³ Original: “the other languages of everyone present (their L1s as well as all other languages they know) are also present in the interaction. This applies even if any or all the languages other than English are not used” (JENKINS, 2015, p.75)

³⁴ Original: “the potential mutual influence (...) of all languages present, and not only on the participants’ English but also on all their other languages” (JENKINS, 2015, p.75)

minha³⁵). Da mesma forma, Canagarajah (2013) descreve o inglês nas situações de interação como translíngue:

[o]s símbolos do inglês podem consistir de empréstimos, formas reduzidas (como pidgins), e construções novas e criativas que podem mostrar a influência de outras línguas. (...) Então, falantes da língua A e língua B podem se falar com uma forma de inglês misturada com suas primeiras línguas, e marcadas pelas influências destas línguas (CANAGARAJAH, 2013, p. 68 - 69, tradução minha³⁶)

Similarmente, Pennycook (2008) nomeia as interações que envolvem o inglês como *Translingual Franca English*: “um termo para reconhecer a interconexão de todo uso de inglês. Neste campo, usuários de inglês de todo o mundo recorrem a vários recursos em inglês” (p. 30.7, tradução minha³⁷). Por fim, Friedrich e Matsuda (2010) afirmam: “inglês não é uma, mas muitas línguas, as quais encontram seu alcance funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem” (p. 20, tradução minha³⁸). Apesar de termos aqui descrições das situações de ILF, destacamos que as línguas estão sempre em contato e influenciando umas às outras, este contexto do uso do inglês apenas evidenciando tal característica. Por isso, Makoni e Pennycook (2007) e Pennycook (2008) afirmam que não podemos mais pensar através do quadro epistemológico modernista ou colonial, o qual inventou as línguas neste molde sistemático e objetificado. Este é o argumento de Canagarajah (2013) para não usar o termo multilíngue/multilinguismo adotado por Jenkins (2015), e concordamos com ele na medida em que “[o] termo multilíngue tipicamente concebe o relacionamento entre línguas em uma maneira aditiva. Isto traz a imagem de línguas inteiras adicionadas uma em cima da outra para formar a competência multilíngue”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 07, tradução minha³⁹). Por isso, reconhecemos a abordagem teórica de Jenkins (2015), mas optamos pelo termo translíngue por acreditarmos que abrange de forma mais clara nosso conceito de língua.

b) *A comunicação vai além do uso de recursos linguísticos*: a construção de sentidos em uma interação envolve muito mais do que apenas palavras, gramática ou forma em geral.

³⁵ Original: “languages are so deeply intertwined and fused into each other that the level of fluidity renders it difficult to determine any boundaries that may indicate that there are different languages involved” (MAKONI; PENNYCOOK, 2012, p. 447, apud JENKINS, 2015, p. 68).

³⁶ Original: “The English tokens may consist of borrowings, reduced forms (as in pidgins), and creative new constructions that might show the influence of other languages. (...) So, speakers of language A and language B may speak to each other in a form of English mixed with their own first languages, and marked by the influence of these languages”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 68 - 69)

³⁷ Original: ““a term to acknowledge the interconnectedness of all English use. In this field, English users all over the world draw on various resources in English” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7).

³⁸ Original: “English is not one but, instead, many languages, which find their functional range in the cultures, traditions, and needs of the communities that they serve” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 20)

³⁹ Original: “The term multilingual typically conceives of the relationship between languages in an additive manner. This gives the picture of whole languages added one on top of the other to form multilingual competence”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 07).

Canagarajah (2007, 2013) destaca que existem diversos recursos semióticos (símbolos, ícones, imagens, gestos, objetos) bem como diversos modos (escrito, visual, oral, etc) os quais trabalham e se desenvolvem conjuntamente na construção de significado, sendo essa construção situada em um ambiente físico e social. Isso não significa descartar completamente a forma: “[o]s construtos predominantes anteriormente como forma, cognição, e o indivíduo não são ignorados; eles se redefinem como híbridos, fluidos, e situados em um modelo mais socialmente encravado, ecologicamente sensitivo e interativamente aberto” (CANAGARAJAH, 2007, p. 923, tradução minha⁴⁰). Friedrich e Matsuda (2010) também defendem essa característica ao descrever ILF como uma função, argumentando que esta “captura a natureza dinâmica das escolhas linguísticas baseadas na situação, reconhece a importância de fatores não-linguísticos (por exemplo: uso de estratégias) na comunicação, e nos permite estudar o fenômeno do ILF multidimensional e holisticamente.” (p. 22, tradução minha⁴¹).

c) *Língua como prática social*: considerando as duas características anteriores, temos que a língua não faz sentido fora da prática. Não existe um produto ou um sistema comum utilizado pelos falantes ou presente em suas mentes, mas um processo sendo constantemente recriado como forma de ação social (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2008). Isso significa considerar que “[f]alantes de idiomas vêm com históricos de língua e meios de interpretação – a dimensão ideolinguística onde o inglês é uma de muitas línguas, um código útil para certas atividades, uma língua conectada com certos desejos e ideologias” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7, tradução minha⁴²). Deste modo, destacamos o caráter social e ideológico da língua, bem como as possíveis relações de poder envolvidas. Em suma:

prática não é passiva e secundária, mas generativa. (...) As características e condições no contexto local têm implicações para os sentidos e formas que são gerados. O processo de comunicação também altera o contexto reflexivamente, mudando os termos de envolvimento e significado. Os sentidos e formas que são então criados são situacionais, surgindo dos modos de alinhamento entre os participantes, objetos, e recursos na ecologia local (CANAGARAJAH, 2013, p.27, tradução minha⁴³)

⁴⁰ Original: “The previously dominant constructs such as form, cognition, and the individual are not ignored; they get redefined as hybrid, fluid, and situated in a more socially embedded, ecologically sensitive, and interactionally open model” (CANAGARAJAH 2007, p. 923)

⁴¹ Original: “captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors (e.g., use of strategies) in communication, and allows us to study the ELF phenomena multidimensionally and holistically” (Friedrich; Matsuda, 2010, p. 22).

⁴² Original: “Language speakers come with language histories, and means of interpretation – the ideolinguistic dimension where English is one of many languages, a code useful for certain activities, a language connected to certain desires and ideologies” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.7).

⁴³ Original: “practice is not passive and secondary, but generative. (...) The features and conditions in the local context have implications for the meanings and forms that are generated. The process of communication also reflexively alters context, changing the terms of engagement and meaning. The meanings and forms that are thus

Isto posto, a língua deixa de ser um sistema linguístico fechado pertencente a uma nação e/ou cultura. É um processo construído por uma variedade de modos e recursos semióticos os quais influenciam e são influenciados pelo ambiente (social, político, cultural, ideológico, etc).

2.3.2 Negociação:

Outra característica desta visão de ILF a qual defendemos aqui é a importância da negociação nas interações. Uma vez que a língua não é uma entidade separada e autônoma, muito menos um sistema comum entre os falantes, temos que a construção de sentido ocorre através de estratégias utilizadas pelos participantes de uma interação. Portanto, mesmo usos agramaticais ou desvios da forma padrão podem gerar sentido (nem sempre o originalmente pretendido pelo falante) que podem ser negociados e renegociados com base nos objetivos e interesses comunicativos da situação. A interação entre interlocutores com experiências, origens, e/ou posições sociais diferentes exige uma sensibilidade à negociação de sentido e de poder (CANAGARAJAH 2007, 2013; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010).

Considerando tais afirmações e a definição de língua descrita anteriormente, Canagarajah (2013) ressalta que não é uma gramática compartilhada que garante a inteligibilidade, mas as estratégias e práticas adotadas pelos interlocutores para negociar suas diferenças. O sentido, portanto, “é uma realização inter-subjetiva. Na medida em que interlocutores adotam estratégias de negociação para alinhar diversos recursos semióticos, eles vão construir uma forma híbrida que mistura diferentes línguas para um sentido situado” (CANAGARAJAH, 2013, p. 69, tradução minha⁴⁴). Apesar de nos depararmos com os termos *estratégias comunicativas* e *negociações* desde a década de 70 com as ideias a respeito de *Competência Comunicativa*, existem diferenças significativas entre este movimento e a visão translíngue do que seria esta construção situada de sentidos.

Na década de 70, a centralidade da gramática no ensino de línguas começou a ser questionada. A proposta da Competência Comunicativa que se iniciou com o sociolinguista Dell Hymes foi uma resposta a esta centralidade, sendo hoje a mais utilizada por escritores de livros didáticos e elaboradores de exames de proficiência (RICHARDS, 2006). Hymes traz

created are situational, arising from the modes of alignment between participants, objects, and resources in the local ecology” (CANAGARAJAH, 2013, p.27).

⁴⁴ Original: “is an inter-subjective accomplishment. As interlocutors adopt negotiation strategies to align diverse semiotic resources, they will construct a hybrid form that meshes different languages for situated meaning” (CANAGARAJAH, 2013, p. 69).

um espaço maior para o social na realidade linguística, considerando a competência como tanto o conhecimento do falante quanto a habilidade em utilizá-lo. Com base em Hymes, Canale e Swain (1980, apud CANAGARAJAH, 2013) apresentam e teorizam seu conceito de Competência Comunicativa na década de 80 dividindo-a em três: gramatical, sociolinguística e estratégica. Especificamente, a competência estratégica se caracteriza como o conhecimento e a habilidade que o falante possui de utilizar estratégias as quais compensem alguma falha na comunicação. Tal falha decorreria de um problema psicológico, físico, ou de competência insuficiente em alguma das outras duas áreas citadas (OLIVEIRA, 2007; LEUNG, 2005). A partir destas ideias, surge uma abordagem de ensino conhecida como Abordagem Comunicativa, a qual coloca como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa dos alunos, considerando um dos fatores principais a habilidade de: “[s]aber como manter a comunicação apesar de existirem limitações no conhecimento linguístico (por exemplo, através do uso de diferentes tipos de estratégias comunicativas)” (RICHARDS, 2006, p. 03, tradução minha⁴⁵).

A princípio, a competência estratégica da Abordagem Comunicativa pode parecer equivalente às negociações que destacamos como importantes nesta visão de comunicação como prática translíngue. Porém, existem três principais distinções que precisam ser feitas. Primeiramente, as dicotomias gramática e prática, bem como cognição e contexto, se mantêm no modelo de Hymes. A gramática seria algo cognitivo, enquanto a competência comunicativa estaria no âmbito da performance, secundária à competência gramatical pois apenas facilitaria a aplicação da mesma. Já na perspectiva translíngue, a competência é desenvolvida na e através da prática, cognição e forma sendo também moldadas a partir das experiências performativas e situadas do falante (CANAGARAJAH, 2013). Em outras palavras, no translíngualismo a gramática também está na performance. A negociação não é secundária ao sentido, mas sim primária uma vez que a gramática é gerada na prática, e não pré-existente a esta (CANAGARAJAH, comunicação pessoal, 2017⁴⁶). Segundo, na Abordagem Comunicativa a ideia da competência estratégica é periférica, pois se coloca apenas nas situações onde há quebra ou problemas nas interações. No posicionamento translíngue, por sua vez, a utilização de estratégias para negociação de sentidos é primordial e necessária em qualquer situação comunicativa, visto que diversidade é norma, e sentido não

⁴⁵ Original: “Knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)” (RICHARDS, 2006, p. 03).

⁴⁶ Em novembro de 2017, troquei e-mails com o professor Suresh Canagarajah a respeito da diferença entre a Abordagem Comunicativa e a ideia das estratégias na teoria translíngue, e utilizo alguns de seus apontamentos aqui.

pode ser produzido sem negociação (CANAGARAJAH, 2013; CANAGARAJAH, comunicação pessoal, 2017⁴⁷). Por fim, a transferência das ideias de Hymes, Canale e Swain para o ensino de línguas através do desenvolvimento da Abordagem Comunicativa acabou produzindo regras e contextos idealizados com base no falante nativo, preservando não só a posição de poder deste falante quanto seus usos como padrão gramatical (LEUNG, 2005). Mais adiante, na seção 2.4, tais diferenças serão retomadas ao pensarmos na ideia de competência em ILF.

2.3.3 Zonas de contato

Ao descrevermos as primeiras fases do ILF, citamos o uso do conceito de CoP (Comunidades de Prática) de Wenger (1998). Esta ideia descreve de forma interessante os variados grupos em que indivíduos interagem utilizando diferentes recursos e formas linguísticas. Porém, diversos autores (JENKINS, 2015; DEWEY, 2014; CANAGARAJAH, 2013; PENNYCOOK, 2008) ressaltam o caráter transiente, efêmero e fluido das situações de ILF, tornando o conceito de CoP insuficiente na medida em que caracteriza grupos relativamente estáveis e delimitados. Por exemplo: “a pesquisa em ILF tem focado cada vez mais na fluidez com que as relações entre falantes e os cenários interacionais são formados. Comunicação em ILF geralmente ocorre em contextos progressivos e transitórios” (DEWEY, 2014, p. 15, tradução minha⁴⁸). Pennycook (2008) também ressalta este caráter transitório dos contextos comunicativos:

[n]a medida em que aprendizes de língua se movem ao redor do mundo em busca do inglês ou outras línguas desejáveis, ou ficam em casa mas sintonizam em novos mundos digitais através de telas, celulares e fones de ouvido, as possibilidades de ser algo ainda não imaginado culturalmente mobiliza novas opções de identidade. E nestes fluxos populares transculturais, línguas, culturas e identidades frequentemente se misturam (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4, tradução minha⁴⁹).

Portanto, podemos afirmar que situações de ILF não se caracterizam necessariamente como comunidades, pois apresentam esse caráter móvel e heterogêneo. Além disso, Canagarajah (2013) e Jenkins (2015) destacam que não existem necessariamente práticas ou repertórios compartilhados previamente entre os grupos para que ocorram as interações. O

⁴⁷ Apontamentos da troca de emails.

⁴⁸ Original: “ELF research has increasingly focused on the fluidity with which speaker relations and interactional settings are formed. ELF communication often occurs in evolving, transitory contexts” (DEWEY, 2014, p. 15).

⁴⁹ Original: “As language learners move around the world in search of English or other desirable languages, or stay at home but tune in to new digital worlds through screens, mobiles and headphones, the possibilities of being something not yet culturally imagined mobilises new identity options. And in these popular transcultural flows, languages, cultures and identities are frequently mixed” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4).

que é compartilhado não está posto desde o início, mas os interlocutores

têm que construir suas próprias gramáticas na prática, baseados na mistura específica de falantes, línguas e interesses em seus próprios contextos. Com o tempo, se algumas destas interações se tornam rotina, as formas compartilhadas por estas pessoas se tornam estabilizadas. Elas se tornam gramáticas localmente compartilhadas. Porém, falantes ainda vão estar abertos a renegociar e reconfigurar estas no contexto, visto que interações comunicativas e interlocutores globais são sempre imprevisíveis. (CANAGARAJAH, 2014, p. 771, tradução minha⁵⁰).

Por fim, outra crítica de Canagarajah (2013) é que a definição de CoP como grupos formados a partir de objetivos comuns implica em harmoniosidade, não considerando as relações de poder existentes. A fim de buscar uma alternativa para as interações de ILF, tanto Canagarajah (2013, 2014) quanto Jenkins (2015) propõem a adoção da noção de “zonas de contato”. Tal termo é desenvolvido por Pratt (1999), que o usa para se referir a “espaços sociais onde culturas se encontram, se chocam, e se agarram umas nas outras, frequentemente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como colonialismo, escravismo, ou suas consequências, já que são vivenciadas em muitas partes do mundo hoje.” (PRATT, 1999, p. 02, tradução minha⁵¹). Este conceito dá conta das características de ILF de forma mais adequada, pois além de considerar as relações de poder, ao focar em “contato” evidencia uma “comunicação que é co-construída ‘online’ (...) entre falantes de diversas origens multilíngues, que estão envolvidos em encontros únicos ou raros ao invés de em encontros de grupos mais duráveis com (até certo ponto) repertórios compartilhados pré-existent” (JENKINS, 2015, p. 76, tradução minha⁵²).

Tendo apresentado as características de ILF sob uma perspectiva translíngue, relembremos que este não é o único posicionamento teórico existente. Reconhecemos não somente que existem pesquisas com caráter e conceitos diferentes, mas também que a nossa própria proposta não é acabada e definitiva. Como aponta Jenkins (2015), o ILF é um fenômeno “cuja diversidade está atualmente crescendo constantemente (...). Isto significa que a teorização, também, não pode ficar imóvel, mas que estudiosos de ILF precisam estar

⁵⁰ Original: “have to construct their own grammars in practice, based on the specific mix of speakers, languages, and interests in their own contexts. Over time, if some of these interactions become routine, the forms shared by these people become stabilized. They become locally shared grammars. However, speakers will still be open to renegotiating and reconfiguring them in context, as global communicative interactions and interlocutors are always unpredictable” (CANAGARAJAH, 2014, p. 771).

⁵¹ Original: “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today” (PRATT, 1999, p. 02)

⁵² Original: “communication that is co-constructed ‘online’ (...) among speakers from diverse multilingual backgrounds, who are engaging in one-off or infrequent encounters rather than in more enduring group meetings with (to an extent) pre-existing shared repertoires” (JENKINS, 2015, p. 76).

prontos para revisar suas conceptualizações do fenômeno” (p. 50, tradução minha⁵³). Ademais, optamos pelo termo ILF apesar deste retomar, por grande parte dos pesquisadores, os primeiros objetivos de foco linguístico e descritivo. Isto pois, como coloca Pennycook (2008), não se trata de descartar totalmente o ILF, mas de considerar quais seriam os objetivos na investigação, “se é uma tentativa de capturar um núcleo para a comunicação do inglês internacional e ensiná-lo, ou se é uma tentativa de dar conta da negociação amorfa, contínua, momento-a-momento do inglês que é realmente a sua realidade diária” (p. 30.2 - 30.3, tradução minha⁵⁴).

Finalmente, uma última ressalva se faz necessária quanto ao uso de certos termos neste trabalho. Sabemos que palavras como “código” ou “língua” se tornam contraditórias ao defendermos a visão translíngue, pois esta anula a possibilidade de falarmos em sistemas separados. Porém, reconhecemos que usar este e outros termos não só é uma necessidade prática quanto, como afirma Canagarajah (2013): “[a] orientação translíngue coloca que enquanto recursos linguísticos são móveis, eles adquirem rótulos e identidades através de usos situados em contextos particulares e são materializados através de ideologias linguísticas” (p. 15, tradução minha⁵⁵). Portanto, vamos utilizar termos como “língua”, L1, etc, pois são construções locais e ideológicas que compõem o vocabulário difundido e disponível atualmente na área da linguística.

Toda esta mudança de paradigmas a qual descrevemos até agora tem consequência em todos os meios que se constroem ao redor da língua (políticas linguísticas, mídia, mercado, ensino, etc). Neste trabalho, nosso foco está nos professores e no ensino-aprendizagem. Consequentemente, passamos agora a uma reflexão a respeito das implicações pedagógicas de ILF como prática translíngue.

2.4 O ENSINO DE INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DO ILF

Ao alterarmos certas concepções como língua e cultura, e ao reconhecermos a transformação de indivíduos, da sociedade e das relações no mundo contemporâneo

⁵³ Original: “whose diversity is currently constantly increasing (...). This means that theorising, too, cannot stand still, but that ELF scholars need to be ready to revise their conceptualisations of the phenomenon” (JENKINS, 2015, p. 50).

⁵⁴ Original: “whether this is an attempt to capture a core to international English communication and teach it, or whether it is an attempt to account for the amorphous, ongoing, moment-by-moment negotiation of English that is actually its daily reality” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.2 - 30.3).

⁵⁵ Original: “The translanguing orientation posits that while language resources are mobile, they acquire labels and identities through situated uses in particular contexts and get reified through language ideologies” (CANAGARAJAH, 2013, p.15).

globalizado, temos como consequência a necessidade de alterarmos as práticas que regem o ensino e aprendizagem de língua. Devido à inconsistência em permanecermos ensinando inglês seguindo as filosofias provenientes de uma visão moderna de língua, surgem, juntamente com as pesquisas a respeito de WE, EIL, ELF e afins, estudos voltados para as implicações pedagógicas de tais investigações. Em seus primeiros estudos em ILF, Jennifer Jenkins já começa a voltar seu olhar para o ensino de inglês, com base na primeira fase de seu trabalho (JENKINS, 1998). Entretanto, seu foco maior ainda era a teorização a respeito da natureza deste inglês, e não de seu ensino. Já nos anos 2000, começam a surgir pesquisas voltadas às questões educacionais mais especificamente, com autoras como McKay (2000; 2002; 2003) e Matsuda (2002; 2003). Atualmente, tais trabalhos continuam intensamente, com um maior número de autores propondo tentativas de desenvolver uma abordagem de ensino de língua adequada à realidade múltipla e global da língua inglesa (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; ALSAGOFF et al., 2012; JENKINS, 2013; DEWEY, 2014; CANAGARAJAH, 2014; MCKAY; BROWN, 2016; etc). Ademais, encontramos estudos desta natureza sendo feitos especificamente no contexto brasileiro (SIQUEIRA, 2008; GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011; SIQUEIRA; ANJOS, 2012; GONÇALVES; MOTTER, 2012; SIQUEIRA; SOUZA, 2014; FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, etc). Apesar deste grande número de investigações, os achados e conclusões de tais pesquisas ainda têm pouca influência na prática da maioria dos professores, que ainda se vêm cercados de dúvidas com relação a como materializar estas reflexões em sala de aula (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). De acordo com Filho, Volpato e Gil (2016), mesmo documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda não fazem menção direta ao ILF. Em vista disso, este trabalho se encontra em meio a esta discussão e busca dialogar com tais pesquisas que vêm sendo feitas, bem como motivar um avanço no âmbito da prática em sala de aula.

Antes de iniciar nossas considerações a respeito das implicações da perspectiva translíngua de ILF no ensino da língua inglesa, é importante destacar que toda e qualquer circunstância de ensino e aprendizagem é particular e única. Aprendizes têm diferentes objetivos e investimentos (NORTON; TOOHEY, 2011), espaços fornecem condições variadas, certos materiais podem estar disponíveis ou não, entre outros inúmeros fatores. Quando se trata de ILF, essa heterogeneidade se amplia, pois sabemos que as próprias situações comunicativas nestes contextos são fluidas e instáveis, o que nos impossibilita sugerir uma abordagem pedagógica que dê conta de qualquer contexto. Logo, o que propomos aqui não é uma metodologia, e sim um sentido para o qual o ensino nesta perspectiva se direciona. Cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias

adequadas ao local (KUMARAVADIVELU, 2012). Porém, acreditamos que esta construção deve ser feita de forma consciente e reflexiva, considerando nossa realidade de globalização pós-moderna e de ILF. Portanto, é importante que o ensino de língua inglesa adote uma postura ao mesmo tempo universal e particular (ROCHA; SILVA, 2011).

Considerando as re teorizações de língua na visão translíngue, bem como a realidade do ILF, o ponto principal de mudança no âmbito pedagógico está no abandono da forma tradicional de ensinar inglês característica do ILE, com foco exclusivo no falante nativo (mais especificamente, americano e britânico) e sua cultura, numa variedade única ou numa visão estruturalista de língua. Este abandono, como afirmam Matsuda e Friedrich (2011), não significa apenas adicionar algo ao que temos, mas sim fazer “uma completa revisão do programa inteiro, usando um entendimento do uso do inglês em contextos internacionais como um alicerce que influencie cada aspecto do currículo” (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011, p. 342, tradução minha⁵⁶).

Primeiramente, uma das principais mudanças está no foco na forma. Tradicionalmente, o ensino de línguas tem focado nestas sob uma perspectiva moderna, ou seja, como estruturas relativamente fixas as quais um falante pode dominar. No ensino de ILF, “o foco não deveria ser em forma compartilhada, mas nas estratégias pragmáticas que as pessoas usam para negociar a diferença e alcançar inteligibilidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 14, tradução minha⁵⁷). Isto não quer dizer, entretanto, que as noções de gramática, sistema ou comunidade sejam completamente descartáveis. Canagarajah (2013) afirma que estas são redefinidas de acordo com uma perspectiva baseada na prática, não sendo autônomas ou primárias e não tendo os mesmos papéis que nos modelos tradicionais. O autor comenta que interlocutores negociam normas que funcionam localmente, em suas situações de conversa específicas. Em outras palavras, estas normas vão funcionar naquele contexto particular e podem não ser efetivas em outros. Dessa forma, são as práticas que dão origem aos registros, gramáticas e discursos, sendo que estas formas estão sempre se reconstituindo e se transformando. Consequentemente, o ensino não pode basear-se na aquisição de uma gramática padrão, mas sim na prática: “[p]essoas aprendem as línguas enquanto as utilizam. Elas decodificam a gramática do outro à medida que interagem, fazem inferências sobre o

⁵⁶ Original: “a complete revision of the entire program, using an understanding of the use of English in international contexts as a foundation that influences every single aspect of the curriculum” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 342).

⁵⁷Original: “the focus should not be on shared form, but on the pragmatic strategies people use to negotiate difference and achieve intelligibility” (CANAGARAJAH, 2013, p. 14)

sistema de língua do outro, e levam estes em conta quando formulam seus próprios enunciados” (CANAGARAJAH, 2013, p. 43, tradução minha⁵⁸).

Outra característica importante quando consideramos língua sob uma perspectiva múltipla, heterogênea e pós-moderna é o papel que as outras línguas desempenham no aprendizado. Uma visão que sustenta a presença da língua materna como uma interferência, dá lugar à uma perspectiva de todas as línguas possivelmente presentes no repertório dos alunos e do professor como um recurso:

professores precisam examinar como podem usar de forma sensata as outras línguas dos aprendizes para promover o aprendizado de inglês, bem como encorajar um melhor entendimento do papel que todas as línguas dos alunos desempenham em suas identidades pessoal e social. (...) Em alguns casos, *code-switching* pode ser usado para deixar claro o sentido de itens lexicais, para permitir o planejamento em grupo de tarefas de aprendizagem de inglês, e para fazer comparações entre aspectos lexicais e sintáticos das várias línguas que os alunos usam (MCKAY 2012a, 36-37, tradução minha⁵⁹).

Os recursos semióticos frutos de outros repertórios linguísticos os quais os alunos possuem (e que reconhecemos aqui como línguas diferentes por um motivo que já comentamos anteriormente ao final da seção 2.3) se tornam, portanto, utilizados em sala de aula para auxiliar no aprendizado de recursos linguísticos novos. Tanto Canagarajah (2007) quanto Pennycook (2008) comentam sobre substituir o foco no monolingualismo pelo desenvolvimento de uma aptidão para as situações de contato transnacionais, ou seja, “explorar os diversos sentidos possíveis que podem começar a fluir de dentro e fora das línguas em relação ao inglês” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4, tradução minha⁶⁰).

Um dos conceitos envolvidos no ensino de língua e que se altera significativamente sob esta nova perspectiva é a competência. Pensando em uma visão deste construto que esteja adequada ao ILF, consideramos as argumentações de Canagarajah (2007; 2013; 2014). Este autor alega que nossas interações são altamente imprevisíveis em nossa realidade de globalização, e por isso é insuficiente munir-se de um conjunto fixo de normas para estar preparado para qualquer interação. Sendo o ILF construído de forma situada, se faz necessário analisar competência em termos contextuais e, principalmente, performativos. Em outras

⁵⁸Original: “People learn the languages as they use them. They decode the other’s grammar as they interact, make inferences about the other’s language system, and take these into account as they formulate their own utterances” (CANAGARAJAH, 2013, p. 43).

⁵⁹Original: “teachers need to examine how they can judiciously use learners’ other languages to promote the learning of English as well as to encourage a better understanding of the role all of the learners’ languages play in their personal and social identity. (...) In some cases, code-switching can be used to make the meaning of lexical items clear, to allow group planning of English learning tasks, and to make comparisons between syntactic and lexical features of the various languages learners use” (MCKAY 2012a, 36-37)

⁶⁰ Original: “open up and explore the many possible meanings that can start to flow in and out of languages in relation to English” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4).

palavras, competência vai além da consciência linguística para a capacidade de lidar com situações comunicativas diversas, e “o que ajuda a alcançar sentido e sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos com possibilidades sociais e ambientais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 32, tradução minha⁶¹). Portanto, o que define competência não é a proficiência gramatical, mas um conhecimento dos aspectos envolvidos nas situações comunicativas e no uso do ILF, bem como de estratégias que permitam a negociação de normas adequadas às necessidades de uma situação:

é o conhecimento do como que pode nos ajudar a lidar com as situações comunicativas diversas e imprevisíveis da globalização. Este tipo de conhecimento foca na desenvoltura dos falantes ao negociar diversos códigos, valores e identidades dos falantes e textos que encontram. Foca nas suas criatividade para fundir seus repertórios nas interações e textos para voz de uma maneira que atinge inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às normas dominantes (CANAGARAJAH, 2014 771-772, tradução minha⁶²)

Tais afirmações retomam a diferenciação feita na seção 2.3.2 entre competência na visão translíngue e na Abordagem Comunicativa. O autor também aponta que tal visão implica que falantes não teriam competências separadas para cada língua, mas talvez proficiências diferentes que juntas constituem um repertório. No início da década de 90, Cook (1991) já buscava uma nova perspectiva para aprendizes de L2 ao pensar em *multicompetência*. A autora cunhou o termo para se referir a todo o conhecimento linguístico de um falante, seja da L1 ou de uma L2, sendo que falantes multicompetentes seriam qualitativamente diferentes de monolíngues. Esta concepção se diferenciava significativamente da ideia de *interlíngua*, que se referia ao conhecimento somente de L2 na mente do indivíduo. Pensar em multicompetência permite que o ensino de línguas abandone o foco na deficiência do não nativo, para perceber a relevância da soma de seus conhecimentos linguísticos em diferentes línguas (COOK, 1999). Jenkins (2015) também afirma que “competência (entendida como uma competência/consciência comunicativa intercultural, ao invés do sentido linguístico convencional) não é mais entre falantes não nativos e falantes nativos de inglês, mas entre multilíngue e monolíngue” (p. 78, tradução minha⁶³).

⁶¹ Original: “what helps achieve meaning and success in communication is our ability to align semiotic resources with social and environmental affordances” (CANAGARAJAH, 2013, p. 32).

⁶² Original: “it is the knowledge of the how that might help us deal with the diverse and unpredictable communicative situations of globalization. This kind of knowledge focuses on the resourcefulness of speakers to negotiate diverse codes, values, and identities of the speakers and texts they encounter. It focuses on their creativity to merge their repertoires in the interactions and texts for voice in a manner that achieves intelligibility and communicative success in relation to the dominant norms” (CANAGARAJAH, 2014 771-772)

⁶³ Original: “competence (understood as intercultural communicative competence/awareness, rather than in the conventional linguistic sense) is no longer between NNES and NES, but between multilingual and monolingual” (JENKINS, 2015, p. 78)

Por fim, vimos que uma das questões que aparecem constantemente nas discussões em ILF é a inteligibilidade. Portanto, ela deve estar presente de alguma forma no ensino da língua inglesa, mas é necessária uma delimitação do que significa ser inteligível segundo nossa perspectiva translíngue. Devido ao papel e a importância deste aspecto nas pesquisas atuais, dedicamos a próxima subseção às reflexões a cerca da inteligibilidade.

2.4.1 Inteligibilidade e a perspectiva translíngue

Já no início do século XX, Henry Sweet, Abercrombie e Gimson levantavam a ideia de inteligibilidade como central no aprendizado de línguas, mas não ofereciam uma definição técnica do conceito (MUNRO; DERWING, 2015a). Depois, com as primeiras pesquisas em ILF que tiveram como principal foco o aspecto linguístico, inteligibilidade era definida por diferentes autores, como Smith e Nelson (PICKERING, 2006; CRUZ, 2006; BERNES, 2008; NELSON, 2008; BECKER, 2013) e seu tripartido, que compreende:

inteligibilidade, a habilidade que o ouvinte tem em reconhecer palavras e elocuições individuais; compreensibilidade, a habilidade do ouvinte de entender o significado da palavra ou elocução num determinado contexto; e interpretabilidade, a habilidade que o ouvinte tem de entender as intenções do falante por trás da palavra ou elocução (PICKERING, 2006, p. 02, tradução minha⁶⁴).

Além do tripartido, as definições de Munro e Derwing também são citadas de forma frequente (PICKERING, 2006; NELSON, 2008; BECKER, 2009; BECKER, 2013). Considerando inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade, Munro e Derwing adicionam a avaliação do sotaque também como relevante: “sotaque ‘pesado’ pode levar o ouvinte a avaliar negativamente o quesito ‘compreensibilidade’ em decorrência, ao menos parcialmente, da dificuldade de processamento do que foi ouvido” (BECKER, 2009, p.03). Por fim, outra pesquisadora frequentemente mencionada é Jenkins (CRUZ, 2006; BERNES, 2008; NELSON, 2008; BECKER, 2013) e suas ideias de ILF em sua primeira fase, citada anteriormente na seção 2.2. No início, Jenkins tinha uma visão de inteligibilidade semelhante à de Smith e Nelson, dando maior foco à forma fonológica. Sua maior preocupação estava, na verdade, nos direitos dos falantes em manterem suas características da L1 sem seguirem um padrão baseado em um modelo de falante nativo (BERNES, 2008). Jenkins também ressaltava que “o falante precisa ajustar sua pronúncia de acordo com a situação comunicativa na qual se

⁶⁴ Original: “intelligibility, the ability of the listener to recognize individual words or utterances; comprehensibility, the listener’s ability to understand the meaning of the word or utterance in its given context, and interpretability, the ability of the listener to understand the speaker’s intentions behind the word or utterance.” (Pickering, 2006, p. 02).

encontra, ser capaz de avaliar a necessidade ou não de ajustar a pronúncia para promover a inteligibilidade, e fazer esse ajuste, caso necessário” (BECKER, 2013, p.34).

Estas concepções de inteligibilidade, como podemos ver, têm como ponto central a forma dos usos da língua. Apesar de reconhecermos esta visão como pertencente a um primeiro movimento de ILF, relembramos que tal perspectiva ainda está significativamente presente em pesquisas atuais realizadas sobre pronúncia, como mencionamos na seção 2.2. Em contrapartida, se vamos sustentar uma visão translíngua de ILF, a inteligibilidade não pode estar limitada apenas a sons específicos. Isso porque como já vimos, a forma e as normas que se aplicam são situadas, não existe um sistema ou repertório inteiramente compartilhado. Os falantes utilizam cada qual os seus recursos semióticos e lançam mão de estratégias comunicativas. Deste modo, a fonética (assim como os outros aspectos da forma) não pode ser previamente estabelecida ou descrita, pois o que é inteligível em uma situação pode não ser em outra. Podemos ver isto de forma clara no exemplo de Friedrich e Matsuda (2010): “é intuitivo acreditar que quando um brasileiro e um argentino interagem, eles vão negociar aspectos linguísticos com base em sua origem comum latina de formas que serão diferentes das negociações e interações entre este mesmo brasileiro e um coreano” (p.27, tradução minha⁶⁵). Em um trabalho mais recente, Munro e Derwing (2015a) vão além do tripartido de Smith e Nelson ao levantar os aspectos envolvidos na inteligibilidade, “reconhecendo que fatores não linguísticos, como o grau de conhecimento compartilhado e o contexto social, podem também afetar o entendimento” (p. 379, tradução minha⁶⁶). Além disso, destacam que esta natureza resulta no fato de que nenhuma forma de mensurar inteligibilidade utilizada atualmente (por exemplo, transcrições, questões de compreensão e etc) é inteiramente satisfatória. Esta nova proposta destes autores se aproxima mais de nossa perspectiva de ILF, uma vez que inteligibilidade é definida como:

- Uma experiência humana, e, portanto, não reside apenas no falante ou no ouvinte, mas em ambos;
 - Contínua, podendo ocorrer no todo de uma conversa ou apenas em partes dela.
- Além disso, ouvintes podem se enganar quanto ao que realmente entenderam ou não;
- Também afetada pelo meio de transmissão (telefone, por exemplo) bem como pelo espaço (ruídos, etc);

⁶⁵ Original: “it is intuitive to believe that when a Brazilian and an Argentine interact, they will negotiate linguistic features on the bases of their common Latin background in ways that will differ from the negotiations in interactions between the same Brazilian and a Korean” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.27).

⁶⁶ Original: “recognizing that nonlinguistic factors, such as degree of shared knowledge and social context, may also affect understanding” (MUNRO; DERWING, 2015a, p. 379)

- Parcialmente independente de muitos fatores de fala, como sotaque, fluência etc. (MUNRO; DERWING, 2015a).

Somando a estas características, inteligibilidade na perspectiva translíngue não se baseia no compartilhamento, seja de forma ou identidade. “O ‘sistema’ é poroso a recursos de outras línguas, fatores ecológicos, recursos semióticos diversos, e os usos personalizados influenciados por razões culturais e identitárias. (...) Logo, o ‘sistema’ está sempre em um estado de tornar-se” (CANAGARAJAH 2013, p. 74 – 75, tradução minha⁶⁷). Nesta fluidez e mobilidade características das situações de ILF, a inteligibilidade está, portanto, diretamente ligada ao contexto, ao falante, ao ouvinte, ao espaço e ao social. Principalmente, a inteligibilidade está nas estratégias que os interlocutores utilizam para negociar e construir sentidos nas diferentes situações: “[o]s falantes conseguem monitorar as proficiências de língua uns dos outros para determinar mutualmente a gramática, fonologia, variedade lexical, e convenções pragmáticas apropriadas que garantiriam inteligibilidade” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925, tradução minha⁶⁸).

Tomando como base estas noções de competência e inteligibilidade, o currículo do ensino de língua inglesa precisa ser repensado para ILF. McKay (2012b) cita as mudanças que profissionais devem fazer ao desenvolver currículos nesta perspectiva, como: utilizar falantes bilíngues bem sucedidos como modelos; conscientizar alunos das diferenças culturais e linguísticas existentes nas diversas situações em que o inglês é usado; fornecer subsídios para que os alunos lidem com estas diferenças; ajudar os alunos a serem funcionais tanto em situações globais quanto locais; respeitar a cultura de ensino-aprendizagem local; etc. Diversos autores identificaram componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma competência translíngue, e, portanto, para o currículo de ILF. Em alguns casos, estes foram nomeados de formas diferentes pelos autores, mas por se tratarem de ideias semelhantes, uniformizamos os componentes que acreditamos essenciais e descrevemo-los a seguir.

2.4.2 Consciência linguística

Os diversos autores que citam a consciência linguística como um componente crucial no desenvolvimento da competência em ILF, de diferentes formas, são McKay, (2009; 2012a;

⁶⁷ Original: “The “system” is porous to resources from other languages, ecological factors, diverse semiotic resources, and the personalized uses influenced by identity and cultural reasons. (...) The “system” is thus always in a state of becoming” (ibidem, p. 74 – 75)

⁶⁸ Original: “The speakers are able to monitor each other’s language proficiency to determine mutually the appropriate grammar, phonology, lexical range, and pragmatic conventions that would ensure intelligibility” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925).

2012b), Li (2009), Canagarajah (2007; 2013; 2014), Kubota (2012) e Matsuda e Friedrich, (2011). Além disso, no livro editado por Alsagoff et al. (2012), o termo *language awareness* aparece também nos capítulos de Wendy D. Bokhorst-Heng; John Flowerdew; Alan Maley e Yongqi Gu. Neste mesmo livro, McKay (2012b) afirma que consciência linguística significa ter conhecimento “de noções como inovação linguística, normas linguísticas e pragmáticas variáveis, estratégias de negociação, e sensibilidade social no uso da língua” (p. 345, tradução minha⁶⁹). Por sua vez, Canagarajah (2014) explica que é o entendimento “sobre como gramáticas geralmente funcionam em todas as línguas” (p. 772, tradução minha⁷⁰). Tanto Canagarajah (2007) quanto McKay (2009) destacam que em ILF alunos precisam entender língua como um processo e não um produto, isto é, comunicação como performativa ao invés de formada por sentidos pré-fabricados através das palavras. Por fim, Matsuda e Friedrich (2011) complementam nossa noção de consciência linguística como a habilidade também de perceber que a

comunicação é uma via de mão-dupla. Isto é, fazer uma mensagem clara e tentar entender outros é não somente responsabilidade do falante não nativo ou dos falantes de variedade de inglês ‘menos padrão’ (como quer que isso seja definido). Todos são responsáveis pelo sucesso total da comunicação, seja internacional ou não (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011, p. 340, tradução minha⁷¹).

Segundo Canagarajah (2007), o desenvolvimento da consciência linguística ajudaria os falantes a lidar com as múltiplas línguas e gramáticas emergentes em situações de contato, pois eles estariam cientes da relatividade das normas. Isto daria suporte para que eles possam “intuir a gramática dos novos falantes com quem interagem, adotar suas gramáticas ou emprestar suas palavras para seus propósitos, e encontrar um meio termo entre as gramáticas divergentes das duas partes numa interação comunicativa”. (CANAGARAJAH, 2014, p. 772, tradução minha⁷²). Finalmente, Kubota (2012) destaca o quanto ter consciência linguística e, portanto, estar ciente do hibridismo característico da língua, “permite criatividade na comunicação. Encoraja aprendizes a explorar os recursos linguísticos e culturais disponíveis para buscar múltiplas estratégias para alcançar objetivos comunicativos”. (p. 59, tradução

⁶⁹ Original: “of notions such as language innovation, varying linguistic and pragmatic norms, negotiation strategies, and social sensitivity in language use” (MCKAY, 2012b, p. 345)

⁷⁰ Original: “about how grammars generally work in all languages” (CANAGARAJAH, 2014, p. 772)

⁷¹ Original: “communication is a two-way road. That is, making one’s own message clear and trying to understand others is not the sole responsibility of nonnative speakers or speakers of ‘less standard’ English varieties (however that is defined). Everyone is responsible for overall successful communication, whether it is international or not” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 340)

⁷² Original: “intuit the grammar of the new speakers they interact with, adopt their grammars or borrow their words for their purposes, and find a middle ground between the divergent grammars of both parties in a communicative interaction”. (CANAGARAJAH, 2014, p. 772).

minha⁷³). Tendo em vista tais autores e afirmações, consideramos aqui a consciência linguística, ou seja, o aprendizado de uma perspectiva de língua como prática social translíngue, como fundamental no ensino de ILF.

2.4.3 Consciência intercultural

Como mencionamos anteriormente, a perspectiva de ILE incorporava o ensino de cultura como o aprendizado dos hábitos, atitudes e produtos de povos específicos (principalmente americanos e britânicos). Entretanto, uma zona de contato internacional envolve diferentes nacionalidades e origens culturais, e consequentemente “é engajamento ativo, crítico, e reflexivo na comunicação através de diversas diferenças étnicas, raciais, linguísticas e socioeconômicas” (KUBOTA, 2012, p. 63, tradução minha⁷⁴). A questão não é ensinar todas as culturas as quais um indivíduo poderia entrar em contato, o que seria consideravelmente inviável. A ideia é um currículo que encoraje alunos a aprender outras culturas como uma forma de refletir sobre suas próprias crenças, compreendendo a diferença não formada apenas por aspectos linguísticos, mas também sociais, de modo que suas próprias culturas sejam também valorizadas junto com o uso do ILF (ERLING, 2005; SIQUEIRA, 2008; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; GONÇALVES; MOTTER, 2012; MCKAY, 2012a).

Acreditamos em quatro aspectos fundamentais no desenvolvimento da consciência intercultural, os quais estamos propondo com base em determinados autores (a) sensibilidade cultural: saber evitar expressões específicas de sua cultura ou usá-las de forma apropriada para situações onde interlocutores não compartilham da mesma origem (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (b) atitudes abertas/positivas para a diferença: estar apto a se comunicar através de diferenças sociais, raciais, linguísticas e étnicas, evitar o julgamento, engajar-se de forma respeitosa e ativa na comunicação e ver toda e qualquer cultura como igualmente legítima (SIQUEIRA, 2008; GONÇALVES; MOTTER, 2012; KUBOTA, 2012); (c) conhecimento de mundo: compreender questões globais da sociedade bem como aprender sobre diferentes países e regiões (SIQUEIRA, 2008; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (d) percepção de sua própria cultura: ter conhecimento para explicar e expressar sua própria

⁷³ Original: “allows creativity in communication. It encourages learners to exploit available linguistic and cultural resources to seek multiple strategies to accomplish communicative goals”. (KUBOTA, 2012, p. 59)

⁷⁴ Original: “is active, critical and reflective engagement in communication across diverse ethnic, racial, linguistic and socioeconomic differences” (KUBOTA, 2012, p. 63)

cultura para falantes de diferentes origens, não somente aprendendo com o outro, mas também estabelecendo relações de respeito mútuo (idem);

Como propõe Canagarajah (2014) a partir de suas próprias experiências como docente, um dos meios de promover estes aspectos fundamentais para o desenvolvimento da consciência intercultural é buscar visualizar e “desenhar” a sala de aula como uma zona de contato (conforme vimos na seção 2.3.3). Desta forma, o professor seria instrumento facilitador para que o aluno tivesse acesso a diferentes recursos, modos, culturas e formas. A sala de aula deixaria de ser um espaço de normas linguísticas homogêneas, para se transformar em uma verdadeira zona de contato onde alunos têm a oportunidade de se envolver com a multiplicidade e exercitar não somente a consciência intercultural, como também linguística e crítica.

2.4.4 Consciência crítica da linguagem

Outro componente essencial a ser desenvolvido em um currículo de ILF é a consciência crítica. Acreditamos que esta consciência envolve três aspectos principais, os quais desenvolvemos e nomeamos com base nas ideias de diversos autores (a) ciência das relações de poder (MCKAY, 2012a; KUBOTA, 2012); (b) análise crítica do status da língua inglesa (MCKAY, 2012^a; ERLING, 2005; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (c) sensibilidade retórica. (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; CANAGARAJAH, 2013, 2014)

A fim de estarem inseridos nas situações de ILF de forma significativa, os falantes precisam estar cientes das relações de poder envolvidas em quaisquer interações. É preciso não somente entender, mas também contestar relações desiguais de raça, gênero, classe e etnia que se manifestam através da língua e da cultura (MCKAY, 2012a). Além de agir de acordo com esta consciência no que diz respeito a seus interlocutores em uma situação comunicativa, Kubota (2012) destaca o problema do poder que afeta professores. Não somente o caráter de nativo, mas a raça e etnia também influenciam alunos na preferência por certos instrutores. A autora defende que aprendizes não devem se basear na raça ou na origem do professor para julgar sua qualidade de ensino. Além disso, “alunos também deveriam entender seus próprios privilégios os quais fornecem acesso a vários recursos para se tornarem usuários de inglês” (KUBOTA, 2012, p. 64, tradução minha⁷⁵), reconhecendo o quanto indivíduos têm acessos diferentes à língua inglesa.

⁷⁵ Original: “students should also understand their own privilege that provides access to various resources to become English users” (KUBOTA, 2012, p. 64)

No que diz respeito à crença no poder do inglês, já mencionamos anteriormente que não há nada intrínseco à língua que a faça superior a qualquer outra. Todavia, não podemos negar a existência de ideologias, discursos e práticas que evidenciam a presença da língua inglesa no mundo. McKay (2012a) nos lembra que enquanto certos aprendizes de ILF podem alcançar vantagens econômicas, educacionais e sociais através do uso do idioma, em outros casos a promessa de melhoria de vida pode não ser real ou possível. Logo, cursos de inglês precisam incentivar os alunos a entender o papel da língua inglesa no mundo de forma crítica, estudando questões de língua e poder e dos diferentes valores atribuídos ao inglês e suas variedades (ERLING, 2005; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011).

Por fim, os recursos linguísticos que devem ou podem ser usados em uma situação irão depender de forma significativa do contexto e dos gêneros envolvidos. As gramáticas que são apropriadas em um espaço podem ser negadas em outro:

[s]ensibilidade retórica, portanto, se refere à consciência dos gêneros, convenções e contextos que motivam alguém a escolher o tipo de inglês a ser usado, mas também a sutilmente mudar as normas aceitas para sua própria voz e interesses. (...) Sensibilidade retórica permitiria usuários de língua resistir, mudar e reconfigurar estas normas como relevantes para suas vozes e interesses (CANAGARAJAH, 2014, p. 773, tradução minha⁷⁶).

Ter sensibilidade retórica, portanto, não se trata somente de saber respeitar as normas e convenções de um determinado gênero ou espaço, mas também lançar mão de recursos para negociar estas normas. Enquanto certas práticas translíngues podem ser aceitas em determinados contextos, formas mais próximas do que é considerado padrão podem ser exigidas em outros, devido às convenções definidas por instituições ou grupos sociais dominantes. Por isso, um falante competente é aquele que identifica em qual espaço ele pode ser mais ou menos criativo, sabendo que escolhas linguísticas se tornam mais ou menos apropriadas dependendo de expectativas e convenções locais (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; CANAGARAJAH, 2013). O “importante é que falantes e escritores negociem estas normas em relação a seus próprios repertórios e práticas translíngues. Descobriremos que tais negociações translíngues conduzem a variações sutis das normas estabelecidas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 8, tradução minha⁷⁷).

⁷⁶ Original: “Rhetorical sensitivity, therefore, refers to the awareness of genres, conventions, and contexts that motivate one to choose the type of English to be used, but also to subtly change the accepted norms for one’s own voice and interests. (...) Rhetorical sensitivity would allow language users to resist, change, and reconfigure these norms as relevant for their voice and interests” (CANAGARAJAH, 2014, p. 773)

⁷⁷ Original: “important is that speakers and writers negotiate these norms in relation to their translanguing repertoires and practices. We will find that such translanguing negotiations lead to subtle variations of established norms” (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

2.4.5 Estratégias de negociação

Quando comentamos a respeito de inteligibilidade sob a perspectiva de ILF como apresentada neste trabalho, destacamos que a eficácia de uma situação comunicativa não está na forma ou sons específicos utilizados pelos falantes, mas nas estratégias as quais eles utilizam para negociar e construir sentido. Consequentemente, tais estratégias não podem deixar de estar presentes num currículo de ILF. Diversos são os autores que advogam por um ensino focado em habilidades para lidar com possíveis equívocos, para ajustar os recursos linguísticos pessoais de acordo com a situação, para ouvir de forma mais solidária e para se comunicar com interlocutores com normas e valores diferentes (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; MCKAY, 2012b; KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH 2014; DEWEY 2014; SIFAKIS, 2014).

Mais especificamente, citamos a seguir o que consideramos elementos cruciais para a inteligibilidade nas situações de ILF, bem como as estratégias comunicativas utilizadas pelos interlocutores:

- *Familiaridade*: “familiaridade com um falante particular e com variedades de inglês tem um efeito facilitador na inteligibilidade” (RAJADURAI, 2007, p. 95, tradução minha⁷⁸).
- *Atitude em relação à diferença*: um posicionamento negativo, resistente à negociação com o diferente pode funcionar como um impedimento à inteligibilidade. Por outro lado, a atitude positiva e acolhedora favorece a construção de sentidos (RAJADURAI, 2007; SIQUEIRA; SOUZA, 2014).
- *Multimodalidade*: aspectos situacionais das interações dão suporte à inteligibilidade, como o uso de gestos e objetos para complementar a negociação de palavras ou itens não inteligíveis (CANAGARAJAH, 2013).
- *Estratégias comunicativas*: são várias as estratégias das quais os falantes podem lançar mão em interações de ILF. Citando algumas delas:
 - a) Reformulação de frase, repetição, reparo, verificação de entendimento e outras estratégias de clarificação são construtos teóricos da abordagem da Análise da Conversa (*Conversation Analysis*) (CANAGARAJAH, 2013).
 - b) Acomodação: fazer uso de repertórios multilíngues de forma colaborativa e centrada no ouvinte, promovendo e buscando explicação e paráfrases, bem como *code-*

⁷⁸ Original: “familiarity with a particular speaker and with varieties of English has a facilitating effect on intelligibility” (RAJADURAI, 2007, p. 95)

switching (alternância de código linguístico)⁷⁹ (DEWEY, 2014).

c) Estratégias sintáticas: “segmentação (envolvendo enunciados que são encurtadas para segmentos de oração ou frases que formam as unidades básicas informacionais) e regularização (envolvendo o movimento da informação foco para a frente do enunciado)” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926, tradução minha⁸⁰).

d) *Let it pass*: esse princípio se caracteriza como uma estratégia onde os interlocutores ignoram temporariamente um termo ou algum problema de entendimento, esperando por mais pistas. O falante literalmente “deixa passar” para não interromper o fluxo da conversa e na medida em que esta progride, ele terá dicas para resolver o item não inteligível (FIRTH, 1996; CANAGARAJAH, 2014).

e) *Make it normal*: Certas vezes, interlocutores na situação de ILF podem tratar algum elemento gramatical ou lexical como compartilhado mesmo quando não é normativo para todos os envolvidos. Ou seja, eles “tornam normal” algo não convencional: “participantes podem aprender e usar recursos conhecidos (e também não padrões) na medida em que eles se tornam conhecidos-em-comum durante a própria fala” (FIRTH, 1996, p. 247, tradução minha⁸¹).

Destacamos que da mesma forma que não há uma uniformidade sistemática nas interações de ILF, também não serão sempre as mesmas estratégias que serão usadas pelos falantes: “estudantes de inglês de diferentes países trazem estratégias pragmáticas valorizadas em suas próprias comunidades para facilitar a comunicação com estrangeiros. Estas estratégias são (...) estratégias culturalmente específicas que complementam a comunicação intercultural” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926 – 927, tradução minha⁸²). O alicerce das interações em ILF está não na uniformidade, mas sim na variedade e na negociação (CANAGARAJAH, 2007, 2013, 2014; PENNYCOOK, 2008; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JORDÃO, 2014). Assim sendo, acreditamos que as estratégias comunicativas mencionadas anteriormente devem estar presentes na sala de aula. Professores precisam reconhecer a importância destas em situações de ILF e auxiliar os alunos a se equiparem com estes recursos, fornecendo oportunidades de prática em sala de aula.

⁷⁹ Relembramos aqui a ressalva feita no final da seção 2.3. a respeito do uso do termo “código”

⁸⁰ Original: “segmentation (involving utterances that are shortened into clausal or phrasal segments that form the basic informational units) and regularization (involving the movement of focused information to the front of the utterance)” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926)

⁸¹ Original: “participants can learn and use known (and also nonstandard) resources as they become *known-in-common* during the talk itself” (FIRTH, 1996, p. 247).

⁸² Original: “students of English from different countries bring pragmatic strategies valued in their own communities to facilitate communication with outsiders. These strategies are (...) culture-specific strategies that complement intercultural communication” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926 – 927).

2.4.6 Autonomia

Uma das principais características da perspectiva de ILF como prática translíngua é a heterogeneidade e fluidez dos usos e normas linguísticas. Sabendo desta mobilidade do uso da língua, reconhecemos que a aprendizagem não tem um fim, mas está acontecendo contínua e incessantemente. Por isso, surge a necessidade de encorajarmos a autonomia no aluno (MCKAY, 2012b). Como professores, isso significa

tornar-nos aprendizes com nossos alunos – aprender novas variedades de inglês, novos gêneros de comunicação, e novos modos de negociar diversidade de línguas. (...) Este é o modo pedagógico honesto de preparar nossos alunos para a diversidade da globalização, não deixando-os com a falsa esperança de que vão ter sucesso nos desafios comunicativos lá fora se eles dominarem as formas e textos que nós infiltramos neles em nossas salas de aula (CANAGARAJAH, 2014, p. 783 – 784, tradução minha⁸³)

Promovendo autonomia, estaremos dando suporte para que os alunos estejam sempre aprendendo, seja desenvolvendo novas estratégias comunicativas, conhecendo novos recursos linguísticos, aumentando seu conhecimento intercultural ou sua capacidade de ser crítico através da língua. O papel do professor passa a ser o de empoderar o aluno, permitindo que ele se aproprie da língua e exerça sua criatividade (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Ademais, não é apenas o caráter híbrido da linguagem a qual nos incita a atribuir papéis mais autônomos aos aprendizes. Há alguns anos, o professor era responsável em transmitir conhecimento, enquanto alunos eram ouvintes passivos. Entretanto, a realidade da tecnologia e da internet evidencia o quanto todos podem ser sujeitos construtores de conhecimento, retirando do professor a imagem de detentor do saber (GONÇALVES; MOTTER, 2012).

Este currículo de ILF redefinido implica também na mudança do construto da avaliação. Canagarajah (2007) e Jenkins (2015) comentam que o sistema avaliativo deve ser construído com foco na performance e na pragmática, ou seja, nas habilidades dos alunos em negociar sentidos, em aceitar e lidar com a diversidade das zonas de contato, em sua sensibilidade retórica e consciência linguística. Não podemos esquecer que a prática translíngua só faz sentido na construção coletiva, e por isso precisamos considerar o caráter colaborativo ao desenvolver novos instrumentos com criatividade (CANAGARAJAH, 2007). Por fim, o conceito de erro também se altera drasticamente, pois nessa nova perspectiva,

⁸³ Original: become learners with our students— learning new varieties of English, new genres of communication, and new modes of negotiating language diversity. (...) This is the pedagogically honest way of preparing our students for the diversity of globalization, not leaving them with the false hope that they will succeed in the communicative challenges out there if they master the forms and texts we drill into them in our classrooms (CANAGARAJAH, 2014, p. 783 – 784)

“[u]m erro ocorre quando alguém falha em atribuir sentido a uma forma linguística usada por outro” (CANAGARAJAH 2007, p. 929, tradução minha⁸⁴), sendo que esta quebra em ILF “é possível somente em casos raros de recusa em negociar sentidos – o que é por si mesma uma forma de comunicação já que transmite o desejo do participante de romper a conversa” (idem, tradução minha⁸⁵).

Lembrando que cada situação e contexto de ensino é única, cada grupo de profissionais envolvidos no processo (sejam professores ou desenvolvedores de materiais didáticos/políticas linguísticas) precisam estar engajados em seu espaço a fim de desenvolver práticas adequadas. De qualquer forma, diversos autores propõem ideias de como trabalhar com este currículo de ILF em sala de aula. Citando alguns deles, Canagarajah (2007) e Matsuda e Friedrich (2011) sugerem que os alunos conheçam falantes de diferentes origens e experiências linguísticas. Para Canagarajah (2007), a aquisição precisa estar de mãos dadas com a prática e o uso. O que for aprendido em uma situação comunicativa irá auxiliar “a reconstruir constantemente o esquema para monitorar comunicações futuras de participantes e contextos similares ou diferentes. Neste sentido, a aprendizagem nunca para” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927, tradução minha⁸⁶). Por sua vez, House (2012) sugere o uso de mini etnografias. Em outras palavras, os professores dariam suporte para que os alunos pesquisassem e estudassem interações reais, analisando as causas de falha no entendimento bem como de ajustes e negociações bem-sucedidas. McKay (2009) suporta esta ideia ao afirmar que, para nos direcionarmos à pedagogia de ILF, é importante “examinar o que realmente está acontecendo pragmaticamente em interações de L2/L2 em vários contextos. Fazer isso pode fornecer um conhecimento dos recursos que falantes de L2 usam para atingir seus propósitos comunicativos” (p. 232, tradução minha⁸⁷). Gostaríamos de relembrar que fazer este estudo do que está acontecendo nas situações concretas não significa descrever linguisticamente as formas utilizadas, pois isso nos levaria de volta à primeira fase do ILF. A ideia é entender as estratégias utilizadas pelos falantes bem como os mecanismos e aspectos contextuais envolvidos nestas zonas de contato.

⁸⁴ Original: “An error occurs when someone fails to ascribe meaning to a linguistic form used by another” (CANAGARAJAH 2007, p. 929)

⁸⁵ Original: “is possible only in rare cases of refusal to negotiate meanings—which is itself a form of communication as it conveys the participant’s desire to cut off the conversation” (idem)

⁸⁶ Original: “to constantly reconstruct the schema to monitor future communication of similar or different participants and contexts. In this sense, learning never stops” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927)

⁸⁷ Original: “to examine what is actually occurring pragmatically in L2/L2 interactions in various contexts. Doing so can provide insight into what resources L2 speakers use to achieve their communicative purposes” (MCKAY, 2009, p. 232)

Considerando todas estas mudanças e implicações para o ensino de língua inglesa, podemos observar que se trata de um ensino sob uma diferente perspectiva. Isto não significa ensinar algo que chamamos de ILF, mas sim alterar certas concepções (língua, erro, competência, etc) e trabalhar com os elementos fundamentais que apresentamos nesta seção. Tais elementos, por sua vez, têm como foco o desenvolvimento de uma consciência por parte do aluno da natureza da língua e das interações comunicativas atuais.

2.5 O ENSINO DA PRONÚNCIA NO ILF

O objetivo deste trabalho é de identificar crenças e práticas de ensino de pronúncia. Logo, faz-se necessário refletirmos sobre seu espaço na perspectiva que tomamos, diferenciando-o do paradigma moderno. Ao fazermos um panorama do espaço da língua inglesa no ensino, anteriormente, vimos na seção 2.1 o quanto o pensamento moderno e a perspectiva do ILE predominaram historicamente em nossas práticas, materiais didáticos, formação de professores e etc. Retomando as características da concepção moderna de língua citadas por Canagarajah (2013), vimos que línguas seriam sistemas autônomos ligados a comunidades e locais específicos, correspondendo a uma identidade singular. Uma das consequências deste paradigma que orientou o ILE é a crença no falante nativo como dono da língua e modelo de proficiência. Como afirma Jordão (2014) “o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE” (p.19-20). Apesar das diversas pesquisas feitas na área da linguística aplicada, as quais vêm denunciando esta crença como insustentável em uma sociedade onde existe um número muito maior de falantes não nativos do que nativos, estes estudos não foram o suficiente para apagar a ideologia que prevalece (KUMARAVADIVELU, 2012). McKay (2012a) também discorre a respeito desta dificuldade de desatarmos nossas práticas desta perspectiva: “[a]pesar do consentimento teórico na área sobre os problemas da dicotomia professor falante nativo de inglês/falante não-nativo de inglês, a indústria TESOL em geral tem sido lenta em adotar estas novas perspectivas” (p. 42, tradução minha⁸⁸).

Ao discorrer sobre esta perspectiva do falante nativo no ensino de pronúncia, diversos autores citam Levis (2005, apud THOMPSON; DERWING, 2014; MUNRO; DERWING, 2015a; MUNRO; DERWING 2015b; MCKAY; BROWN, 2016) e sua descrição

⁸⁸ Original: “Despite theoretical agreement in the field of the problems of the NEST/NNEST dichotomy, the TESOL industry, in general has been slow in adopting these new perspectives” (MCKAY, 2012a, p. 42).

a respeito das duas abordagens contraditórias as quais orientam o ensino deste aspecto da oralidade: Princípio nativista e princípio da inteligibilidade. O princípio nativista sustenta que é preciso promover no aprendiz de L2 uma pronúncia de falante nativo, enquanto o da inteligibilidade defende que é necessário desenvolver habilidades de fala que permitam que o aluno se torne mais compreensível e claro. Entretanto, de acordo com Walker e Zoghbor (2015), mesmo professores que declaram como objetivo desenvolver a inteligibilidade no aluno, em sua maioria ainda assumem o falante nativo como ouvinte e juiz desta inteligibilidade.

Diversas são as implicações da presença da ideologia do falante nativo. Para a pesquisa em aquisição de língua, por exemplo, os estudos se voltam para a *comparative fallacy* (falácia comparativa) ao interpretar o processo de aprendizado de L2 como uma interlíngua, ou seja, um progresso cujo objetivo final é uma competência de falante nativo (COOK, 1999). Porém, sabemos que este alvo não é atingível devido a diversos fatores, o que posiciona “usuários de L2 como aprendizes perpétuos de L2 ou falantes nativos fracassados ao invés de usuários competentes de uma segunda língua” (KUBOTA, 2012, p. 58, tradução minha⁸⁹). As consequências também são graves para professores (BAYYURT, 2015), como a conhecida “síndrome do impostor” (BERNAT, 2008), que leva estes profissionais a sempre se sentirem insuficientes e incapazes na posição de ensinar uma língua que não seria deles, uma língua cuja competência plena nunca atingiriam. Por fim, as próprias interações comunicativas são prejudicadas quando interlocutores tomam este posicionamento. Canagarajah (2007) e Mufwene (2010) sugerem que situações de quebra na comunicação muitas vezes ocorrem por falantes nativos se posicionarem como donos de normas universalmente aplicáveis, às quais os não nativos precisam se adequar. Ou seja, não existe uma tentativa de construção de sentido compartilhado ou o uso de quaisquer estratégias de negociação.

Inúmeros fatores são ignorados quando este modelo de ensino de pronúncia prevalece. Rajadurai (2007) cita três equívocos a respeito das variedades não nativas: (a) somente não nativos têm sotaque; (b) não há inteligibilidade na fala destes usuários; (c) estes sempre são os culpados por problemas de comunicação. Além disso, o autor também menciona três mitos sobre as variedades nativas: (a) a norma deve ser constituída pela variedade do nativo; (b) o falante nativo é o melhor juiz para o que é inteligível ou não; (c) os que têm inglês como L1 melhor representam o que é inteligível. Estes mitos e equívocos

⁸⁹ Original: “L2 users as perpetual L2 learners or failed native speakers rather than competent users of an additional language” (KUBOTA, 2012, p. 58).

reforçam ainda mais a síndrome do impostor e ignoram as características positivas de professores de língua não nativos: servem como modelos de sucesso na aprendizagem do inglês; conhecem e podem fornecer estratégias de aprendizado; apresentam explicações explícitas de gramática; simpatizam com o aprendiz de L2; compartilham e conhecem a língua de seus alunos; conseguem prever dificuldades no aprendizado (MCKAY, 2003; KUBOTA, 2012). Não somente os potenciais de professores, mas a ideologia do falante nativo também diminui a visão de qualquer usuário não nativo de inglês.

Entretanto, o uso do inglês como língua global nos conduziu a questionar estas terminologias, como ‘falante nativo’, ‘falante de segunda língua’, etc (GRADDOL, 2006). A própria noção de competência (ou multicompetência) repensada da forma como apontamos na seção 2.4, bem como a orientação translíngue como um todo, apagam a noção de monolíngue ou falante nativo:

[a]queles que são considerados monolíngues são tipicamente proficientes em múltiplos registros, dialetos, e discursos de uma dada língua (...). Aquela determinada “língua” é constituída por recursos de diferentes lugares. Considere como “inglês” inclui palavras e estruturas gramaticais do escandinavo, latim, francês, e outras línguas (CANAGARAJAH, 2013, p.08, tradução minha⁹⁰)

Nesta citação vemos que a própria natureza da língua a qual chamamos de inglês é híbrida. Da mesma forma que qualquer idioma, ela é fruto da mistura de muitas outras, e tal heterogeneidade se inicia mesmo antes de sua expansão mundial (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Sustentando uma visão de língua translíngue, deste modo, apagamos as diferenças entre nativo e não nativo, já que as línguas não são mais sistemas separados e pertencentes a determinados povos, culturas e identidades: “[o] ILF coloca, portanto, todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna” (JORDÃO, 2014, p. 23). Canagarajah (2013) reforça tal apagamento afirmando que todos os interlocutores em ILF estão envolvidos em uma zona de contato, independente de seu caráter nativo ou não. Ademais, negociações e trocas de sentido não são limitadas a formas multilíngues, pois nativos também negociam indexicalidades de seu inglês. Perpetuar modelos pedagógicos monoliticamente baseados no falante nativo é, neste caso, irrelevante. Pluricentrismo deve ser a norma, baseando-se em usos linguísticos e discursivos locais, inovativos e criativos (LI, 2009).

⁹⁰ Original: Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects, and discourses of a given language. (...) That very “language” is constituted by resources from diverse places. Consider how “English” includes words and grammatical structures from Scandinavian, Latin, French, and other languages. (CANAGARAJAH, 2013, p.08)

Assim sendo, repensando o ensino da pronúncia com base nestas premissas, nossa ideia se aproxima das afirmações feitas por Sifakis (2014): “ensino de pronúncia se torna mais um processo de conscientização e menos um ensino realmente de padrões de som de fala pré-especificados” (p. 134, tradução minha⁹¹). Ou seja, ao invés de focar no ensino de sons específicos, o professor precisa trabalhar com os componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma competência translíngue, os quais foram apresentados na seção 2.4 (consciência linguística, intercultural e crítica da linguagem, estratégias de negociação e autonomia). Tentaremos agora refletir sobre o ensino da habilidade da pronúncia considerando tais elementos.

2.5.1 Consciência linguística

Ao refletirmos sobre as implicações da perspectiva translíngue para o ensino da pronúncia em sala de aula, descartamos o modelo do falante nativo como padrão. Neste momento, muitos professores se perguntam qual variedade ensinar, pois o aluno terá que produzir língua oralmente de alguma forma. Tal questão se relaciona com o elemento da consciência linguística, uma vez que professores precisam ver que a “ensinabilidade” do ILF está na conscientização dos alunos de que existem alternativas a este inglês “único” que é ensinado há tanto tempo, entendendo que a língua é dinâmica, sempre rompe fronteiras e pertence aos falantes (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Ao apresentar vários estudos sobre os objetivos dos alunos ao aprender inglês, Walker e Zoghbor (2015) afirmam que aprendizes “desconhecem as questões por trás da escolha de sotaque em um mundo onde o inglês se tornou a língua franca (...). O que está claro no presente momento é que a vasta maioria dos aprendizes sabe muito pouco sobre inglês como língua franca” (p. 448, tradução minha⁹²). Portanto, o primeiro passo no ensino da pronúncia está em demonstrar a realidade da língua inglesa para sustentar e motivar o objetivo da inteligibilidade.

Colocando este novo objetivo, é preciso reconhecer que um ensino de pronúncia pautado na busca pela inteligibilidade pode ter diferentes significados. Como mencionado na seção 2.2, enquanto há muitos estudos sobre o ensino de pronúncia sob a perspectiva da primeira fase do ILF, poucos trabalhos podem ser encontrados a respeito do ensino desta

⁹¹ Original: “pronunciation teaching becomes more a process of awareness raising and less of actual teaching of pre-specified speech sound patterns” (SIFAKIS, 2014, p. 134).

⁹² Original: “unaware of the issues behind the choice of accent in a world where English has become the lingua franca. (...) What is clear at the present time is that the vast majority of learners know very little about English as a lingua franca” (WALKER E ZOGHBOR, 2015, p. 448)

habilidade levando em consideração a terceira fase. Em ILF 1, o ensino de pronúncia teria como foco sons específicos que promoveriam inteligibilidade, como o ensino do LFC por exemplo. Por outro lado, lembrando nossa conceptualização de inteligibilidade, aprofundada na seção 2.4, temos que esta é dependente do falante, do ouvinte, do contexto e principalmente, das estratégias de negociação utilizadas. A proposta do LFC, de adoção prática e prescritiva de um conjunto de recomendações de pronúncia específico, está em desacordo com a visão translíngue das interações auto normativas.

Consequentemente, nos resta refletir sobre o que significa ser inteligível no âmbito da pronúncia, ou seja, que aspecto é importante ensinar a fim de desenvolver no aluno uma fala inteligível. A primeira opção que se coloca é basear-se em pesquisas empíricas, como mencionamos na seção 2.4, as quais devem focar em interações reais e no que falantes fazem para manter suas interações. Atualmente, dois erros comuns em pesquisas de pronúncia são (a) a existência escondida e as vezes subconsciente do princípio nativista, (b) a generalização de resultados para diversos contextos (MUNRO; DERWING, 2015b), o que implica no mesmo lapso do LFC. Portanto, é preciso realizar novas pesquisas as quais devem ser locais, não generalizáveis, conduzidas em situações reais de fala, bem como envolvendo quaisquer falantes, sem distinção entre nativo e não nativo. Além disso, é necessário reconhecer que julgamentos do que é compreensível ou não serão influenciados por inúmeros fatores que não apenas fonéticos, como diferenças individuais na percepção (devido a diferentes experiências, familiaridade com a L1, julgamento social com relação a sotaques, etc), meios de transmissão e inúmeros outros os quais já mencionamos ao tratar de inteligibilidade na seção 2.4.

Outro elemento que irá auxiliar o professor em decidir o que é inteligível ou não na pronúncia é seu próprio perfil de falante multilíngue. Ele pode usar sua experiência e mesmo sua intuição, pois se considerar alguma elocução como difícil de entender, é muito provável que os alunos terão a mesma impressão (MUNRO; DERWING; MORTON, 2006; MCKAY; BROWN, 2016;). Além disso, o próprio professor será modelo de pronúncia para o aluno, sendo que aqueles “que sabem com base em experiências pessoais que sua pronúncia é inteligível em contextos de ILF podem agir confidentemente como modelos para seus alunos” (MUNRO; DERWING, 2015a, p. 443, tradução minha⁹³).

Por fim, acreditamos que o aprendiz terá contato com diversas variedades ao longo de sua vida, seja as dos diferentes professores, seja de seus colegas de sala, amigos, produtos culturais como filmes e música, e etc. Ele desenvolverá sua oralidade tanto com base nestas

⁹³ Original: “who know from personal experience that their pronunciation is intelligible in ELF contexts can confidently act as models for their learners” (MUNRO; DERWING, 2015a, p. 443)

experiências quanto à medida que utilizar seus recursos linguísticos em diferentes situações. Novamente, citamos Sifakis (2014) quando diz que precisamos:

ver o ensino de pronúncia como uma forma de ir além da orientação tradicional de ILE de inglês como uma língua que “pré-existe” ou existe além do alcance dos aprendizes não-nativos, é separado de práticas sociais (Austin, 1962) e é moldado e possuído pelos seus falantes nativos, para uma forma de comunicação que toma diferentes configurações e formas dependendo dos interlocutores. Deste modo, professores podem capacitar-se para perceber a pronúncia não somente como um elemento meramente orientado cognitivamente, mas como um derivado de práticas sociais particulares (SIFAKIS, 2014, p.135, tradução minha⁹⁴).

Professores trabalhariam com a pronúncia pensando que esta não é um construto fixo, trazendo esta consciência para os alunos e auxiliando na construção de habilidades para que eles possam transformar sua produção oral conforme as demandas das situações e interações que encontrarem. Por fim, Matsuda e Friedrich (2011) argumentam que, caso uma variedade específica seja escolhida em contextos ou espaços em que isso se torne necessário (sem nos esquecermos que esta variedade também não será fixa e envolverá relações de poder), é imprescindível que esta escolha seja feita localmente. Os profissionais envolvidos precisam considerar fatores contextuais, como “objetivos dos aprendizes, experiências do professor, atitudes locais em relação a inglês(es), e a disponibilidade do material” (p. 338, tradução minha⁹⁵). Entretanto, o mais importante é que, “[n]ão importa qual variedade seja selecionada como modelo dominante de instrução, alunos precisam entender que a variedade que eles estão aprendendo é apenas uma de muitas e que pode diferenciar-se do que seus futuros interlocutores usarão” (idem, tradução minha⁹⁶). Este último apontamento já está relacionado também com o próximo elemento das consciências intercultural e crítica.

2.5.2 Consciências intercultural e crítica da linguagem

A fim de conscientizar os alunos da realidade do ILF na pronúncia, McKay e Brown (2016) defendem que professores precisam apresentar as diversidades linguísticas em diferentes contextos de uso do inglês, ou mesmo promover atividades em que os alunos

⁹⁴ Original: “see pronunciation teaching as a way of going beyond the traditional EFL orientation of English as a language that “pre-exists” or exists beyond the reach of non-native learners, is divorced from social practices (Austin, 1962) and is shaped and owned by its native speakers, to a form of communication that takes different shapes and forms depending on the interlocutors. In this way, teachers can become empowered to perceive pronunciation not merely as a cognitively-oriented element but as a byproduct of particular social practices” (SIFAKIS, 2014, p.135)

⁹⁵ Original: “learner goals, teacher’s background, local attitudes toward English(es), and the material availability” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 338)

⁹⁶ Original: “No matter which variety is selected as the dominant instructional model, students must understand that the variety they are learning is one of many and may differ from what their future interlocutors’ use” (idem)

pesquisem e estudem estas diferenças por eles mesmos. Estar consciente de que existem o que a autora chama de “múltiplos *standards* de inteligibilidade” é uma forma de quebrar preconceitos, seja contra imigrantes, seja contra nacionalidades específicas, e também de desenvolver a habilidade retórica (reconhecimento de que certas formas são mais apropriadas ou não dependendo do contexto de fala).

Neste âmbito das consciências intercultural e crítica, o ensino de pronúncia precisa promover o contato do aluno com um grande número de falantes das mais variadas nacionalidades possíveis, principalmente em contextos de sala de aula onde alunos e professores compartilham da mesma L1. Há dois efeitos deste contato: primeiro, tais falantes serviriam de exemplos de multilíngues bem sucedidos, motivando os alunos a terem atitudes positivas com relação à realidade do ILF e sua pedagogia (MCKAY; BROWN, 2016). Segundo, a presença destes indivíduos providenciaria exemplos reais de interação e auxiliariam no próximo elemento que comentaremos a seguir.

2.5.3 Estratégias de negociação

Quando existem oportunidades de o aprendiz interagir com falantes de diferentes L1s, ele poderá aprender a lidar com a diversidade de sotaques e experienciar diferentes necessidades de alterar sua fala, pois terá contato com exemplos e situações reais de negociação. McKay e Brown (2016) também sugerem que exemplos de tais interações estejam presentes no material didático, fazendo com que esse seja cada vez mais relevante e familiar para os alunos.

Quando se trata de pronúncia, um falante fluente de ILF precisa desenvolver uma oralidade que seja natural e aceitável para seu espaço específico, seja na entonação, tonicidade, pausas, ritmo e etc. Porém, nas negociações de sentido desta realidade, o aluno também precisa desenvolver a fluência auditiva. McKay e Brown (2016) colocam dois objetivos no ensino da oralidade: (a) ouvir mais rápido (a audição é uma habilidade ativa, e por isso devemos fornecer oportunidades de prática para o aprendiz prestar atenção às informações importantes ou detalhes específicos, percebendo o que entendem ou não e aprendendo com isso); (b) falar mais devagar (conscientizar os alunos de que ser fluente em ILF é ser claro e apropriado à situação, e portanto é preciso tomar o tempo necessário para pensar e produzir uma fala mais natural e adequada ao contexto).

Pensando nas estratégias de negociação, Walker e Zoghbor (2015) propõem atividades onde tanto produção quanto recepção podem ser trabalhadas em sala de aula. Uma

delas é o ditado, onde alunos leem pequenos textos um para o outro. Além de entrar em contato com os diferentes sotaques de seus colegas, eles ganham experiência nas estratégias, tendo que lançar mão de repetição, verificação de entendimento, acomodação e diversas outras que citamos anteriormente. Por fim, tal atividade permite que professores e alunos tenham um registro escrito que facilita a identificação de aspectos individuais a serem trabalhados. O outro tipo de atividade proposta por estes autores são as atividades de comunicação. A ideia é utilizar diferentes tarefas (jogos de adivinhação, descrição e desenho, etc) onde os alunos irão praticar as estratégias de forma menos controlada, e o professor pode ficar atento aos elementos de pronúncia que causarem problemas na comunicação.

Em suma, o ensino de pronúncia em uma perspectiva de ILF precisa partir da prática e dos usos da língua por parte dos alunos e, quando necessário, se debruçar em aspectos específicos da língua que sejam importantes para o desenvolvimento da inteligibilidade.

Finalmente, um aspecto o qual levantamos na seção 2.4. que precisa ser repensado é a avaliação. No quesito pronúncia, o professor precisa avaliar se o aluno é fluente no uso do ILF. Apesar de usarem o termo ILI, a definição que McKay e Brown (2016) trazem do que seria ser fluente neste contexto se encaixa com o que propomos aqui, bem como com as afirmações de Canagarajah (2013): a fluência é um fenômeno performativo que depende de conhecimento processual e não declarativo, ou seja, conhecimento não sobre língua, mas de como usar a língua. Além disso, é caracterizada pelos aspectos que tornam a fala “natural e aceitável em uma comunidade específica de ILI, incluindo uso contextualmente apropriado de entonação, tônica da palavra, tônica da sentença, transição, assimilação, elipse, pausas, ritmo apropriado de fala, marcadores discursivos e assim por diante”. (MCKAY; BROWN, 2016, p. 88, tradução minha⁹⁷). Deste modo, os autores sugerem como aspectos a serem avaliados: fluência, inteligibilidade e pragmática (sendo que o professor pode substituir ou adicionar categorias apropriadas), e dentro destas categorias, o aluno pode variar entre (a) internacionalmente eficaz (capaz de usar estratégias de negociação e uma variedade linguística compreensível para diversos interlocutores); (b) nacionalmente eficaz (o aluno tem o que é necessário para se comunicar com falantes de sua nação); (c) proficiência local (proficiência necessária para se comunicar com pessoas da sua área); (d) ineficaz (sabe um tanto sobre a língua mas não consegue se comunicar com ela). Estes mesmos autores levantam duas ideias práticas para a avaliação. Primeiro, uma que se assemelha ao ditado

⁹⁷ Original: “natural and acceptable in a specific EIL community, including contextually appropriate use of intonation, word stress, utterance stress, transition, assimilation, ellipsis, pauses, appropriate speech rate, fillers, and so forth”. (MCKAY; BROWN, 2016, p. 88)

proposto por Walker e Zoghbor (2015), pois se trata de gravar a leitura do aluno, ouvir e transcrever. Com base nas dificuldades que o professor tiver ou não de compreensão, ele pode avaliar a fala do aluno. Neste caso, vamos além dos autores e sugerimos a gravação não apenas de leituras, mas de conversas ou falas um pouco mais espontâneas. A outra proposta para avaliação é a contação de história, onde aprendizes narram para seus colegas algum conto ou lenda e o professor avalia esta produção. Tanto o ditado quanto a contação de história também pode se dar pelo processo de avaliação por pares, ou seja, os próprios alunos dando feedbacks uns aos outros.

Apesar de acreditarmos que um ensino pautado nestas premissas seja mais adequado ao ensino de pronúncia em nossa realidade de ILF, sabemos que uma mudança desta magnitude não ocorrerá subitamente, mesmo porque professores enfrentam diversas limitações. Estas podem ser a objeção por parte de colegas ou mesmo superiores, o desejo local influenciado pela mídia, a falta de materiais adequados, e principalmente, as próprias crenças do professor, para as quais voltamos nosso olhar na próxima seção.

2.6 CRENÇAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Sendo o propósito deste trabalho investigar crenças de professores, faz-se necessária uma definição deste conceito com relação a ensino e aprendizagem de língua. Barcelos (2003a) identificou três diferentes abordagens existentes para investigar crenças sobre aquisição de língua, e passamos a descrevê-las agora com base nesta autora a fim de justificar a escolha de uma destas para nossa pesquisa.

2.6.1 Abordagem Normativa

Em pesquisas que seguem a abordagem normativa, crenças são definidas como noções pré-concebidas, mitos e opiniões as quais diferem dos conhecimentos formais de pesquisadores. Isto é, as ideias de aprendizes (no caso da nossa pesquisa, de professores) sobre aprendizado de língua são consideradas equívocos. Sustentando tal visão de crença, os estudos desta abordagem utilizam como instrumento questionários com escalas do tipo Likert, sendo a análise feita de forma quantitativa e estatística. Os estudos em sua maioria utilizam ou adaptam um questionário específico chamado BALLI, desenvolvido para “avaliar as opiniões

dos professores em uma variedade de questões e controvérsias relacionadas ao aprendizado de línguas” (HORWITZ, 1985, p. 334, apud BARCELOS, 2003a, p. 12, tradução minha⁹⁸).

Por fim, a abordagem normativa sustenta uma relação de causa e efeito entre crenças e ações. Muito pesquisadores propõem que as crenças influenciam as estratégias de aprendizagem e a autonomia dos aprendizes, mas:

[i]nfelizmente, muitos deles empregam um modelo de teoria do déficit onde crenças dos aprendizes são geralmente descritas como errôneas ou contraproducentes. Aprendizes são vistos, comparados e julgados de acordo com uma visão ideal de um aluno bom e autônomo. Suas crenças são vistas como obstáculos à implementação da autonomia. (BARCELOS, 2003a, p. 14, tradução minha⁹⁹)

Acreditamos que tal abordagem é falha em diversos aspectos. Primeiramente, o conceito de crença é insuficiente, tanto pelo fato de ser algo apenas cognitivo quanto por ser considerado inferior e diferente de um conhecimento mais sofisticado. Segundo, estas pesquisas criam uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, utilizando apenas um instrumento de pesquisa sem ao menos olhar para as práticas.

2.6.2 Abordagem Metacognitiva

Pesquisadores desta abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, ou seja, um conhecimento estável, algumas vezes incorreto, que alunos e/ou professores adquirem sobre língua e o processo de aprendizado. Neste caso, o indivíduo é capaz de pensar sobre estes aspectos e de articular suas crenças. A coleta de dados nestes estudos se dá através de entrevistas semiestruturadas e relatórios (alguns usam questionários, mas não o BALLI) sendo utilizada a análise de conteúdo na interpretação destes dados.

Ao contrário da abordagem normativa, a metacognitiva vê as crenças como essenciais no desenvolvimento da autonomia. A relação entre crenças e ações está significativamente relacionada com estratégias de aprendizado, mas ainda é caracterizada como causa e efeito. Em outras palavras, “crenças que são favoráveis à aprendizagem autônoma são vistas como condutoras para estratégias bem-sucedidas, e crenças negativas

⁹⁸ Original: “assess teacher opinions on a variety of issues and controversies related to language learning” (HORWITZ, 1985, p. 334, apud BARCELOS, 2003a, p. 12)

⁹⁹ Original: “[u]nfortunately, many of them employ a deficit theory model where learners’ beliefs are usually described as erroneous or counterproductive. Learners are viewed, compared, and judged according to an ideal view of a good or autonomous learner. Their beliefs are seen only as obstacles to the implementation of autonomy. (BARCELOS, 2003a, p. 14)

resultariam em estratégias malsucedidas ou comportamento não autônomo” (BARCELOS, 2003a, p. 19, tradução minha¹⁰⁰).

O que observamos como lacuna nesta abordagem é a falta de consideração dos fatores contextuais no conceito de crenças. Além disso, a metodologia de pesquisa não abrange uma observação das ações, apenas intenções e declarações dos indivíduos. Considerando as abordagens normativa e metacognitiva, acreditamos que elas são insuficientes para nossa pesquisa na medida em que sugerem crenças como algo apenas mental, desconsiderando aspectos sociais e contextuais, bem como seu caráter experiencial.

2.6.3 Abordagem Contextual

No fim dos anos 90, muitos estudos passaram a convergir em sua definição de crença como dinâmica, contextual e social. Barcelos (2003a) cita alguns destes estudos, como Riley (1994), Barcelos, (1995, 2000), Miller e Ginsberg, (1995), Kalaja (1995), Allen (1996), Ellis, (1999, 2001), e Grigoletto (2000). Contexto é definido como constituído social e interativamente, um fenômeno localizado temporalmente e modificado pelas interações. Deste modo, crenças são parte das experiências dos indivíduos e estão relacionadas com seu ambiente.

A fim de investigar crenças na abordagem contextual, estes e outros pesquisadores combinam diferentes métodos que são fundados nos sentidos e perspectivas dos próprios sujeitos. O contexto se torna crucial na análise dos dados coletados, e as metodologias utilizadas incluem observação etnográfica de aula, estudo de caso, diários, análise do discurso, etc. Nesta perspectiva de que o conhecimento e a prática são situados, a pesquisa foca em ambas as crenças e as ações através de entrevistas e observações. Além disso, “essa abordagem apresenta uma visão muito mais positiva dos aprendizes do que as abordagens normativa e metacognitiva, por retratá-los como seres sociais interagindo em seu ambiente” (BARCELOS, 2003a, p. 25, tradução minha¹⁰¹).

Analisando estas três abordagens descritas conforme Barcelos (2003a), nosso trabalho se encaixa claramente na abordagem contextual, pois buscamos olhar para o professor como um indivíduo social, situado em um contexto e constituído de crenças que

¹⁰⁰ Original: “beliefs that are favourable to self-directed learning are seen as leading to successful strategies, and negative beliefs would result in unsuccessful strategies or non-autonomous behaviour.” (BARCELOS, 2003a, p. 19)

¹⁰¹ Original: “this approach presents a much more positive view of learners than the normative and metacognitive approaches, by portraying them as social beings interacting in their environment” (BARCELOS, 2003a, p. 25)

podem ou não ter implicações em suas práticas em sala de aula. Em concordância, também utilizamos uma metodologia (a qual descreveremos na próxima seção) característica desta perspectiva, com entrevistas e observações de aula.

Considerando a abordagem contextual, passamos agora para uma definição mais específica de crença neste trabalho. Em um texto mais recente, Barcelos e Kalaja (2013) resumem sua definição em cinco pontos principais:

- a) Crenças são construídas nas práticas discursivas e são contextuais, pessoais, cognitivas e sociais;
- b) Crenças são variáveis, dinâmicas e situadas;
- c) Crenças são intrínsecas às ações, as quais guiam e influenciam-se mutuamente;
- d) Crenças fazem parte da habilidade de um professor de interpretar e responder ao mundo social;
- e) Crenças formam um agrupamento, onde as antigas estão mais ligadas às emoções e à identidade do indivíduo, e, portanto, são mais difíceis de mudar;
- f) Crenças têm um papel fundamental para que professores compreendam a si mesmos e aos outros no mundo, identificando-se com grupos e sistemas sociais.

Estas características deixam claro o quanto crenças são contextuais, flexíveis e situadas. Portanto, não são algo apenas cognitivo ou que seja considerado errôneo em comparação com conhecimentos mais sofisticados. Crenças são construtos complexos que resultam de experiências no ambiente e no social, ao mesmo tempo em que motivam posicionamentos e atitudes no mundo. Consoante a esta ideia, o conceito apresentado por Aro (2015) se caracteriza por uma perspectiva dialógica, onde crença é vista como compartilhada:

[c]renças individuais, também, têm uma origem social: elas emergem enquanto o indivíduo está interagindo com o mundo físico ou participando de práticas sociais, e frequentemente, como Bakhtin (1986) observa, emergem através das palavras de outros. Indivíduos se apoiam não somente em suas experiências pessoais, mas também nas experiências recontadas de outros (ARO, 2015, p.28, tradução minha¹⁰²)

Em outras palavras, crença é necessariamente um fenômeno individual e social. Para complementar nossa definição, temos também o trabalho de Xu (2012). Esta autora afirma que crenças podem ser sustentadas consciente ou inconscientemente, são avaliações consideradas verdadeiras pelo indivíduo e têm relação com suas emoções. Crenças “estão envolvidas em ajudar indivíduos a fazer sentido do mundo, influenciando como novas

¹⁰² Original: "[i]ndividuals' beliefs, too, have a social origin: they emerge while the individual is interacting with the physical world or taking part in social practices, and often, as Bakhtin (1986) notes, they emerge through the words of others. Individuals rely not only on their personal experiences, but also on the recounted experiences of others" (ARO, 2015, p.28)

informações são percebidas, e se são aceitas ou rejeitadas. Crenças coloremem memórias com suas avaliações e julgamentos, e servem para moldar nosso entendimento de eventos” (XU, 2012, p. 1397, tradução minha¹⁰³). Crenças de professores são resultados de suas experiências prévias de aprendizagem e ensino, bem como das culturas sociais e históricas em que se envolvem. (XU, 2012; BARCELOS; KALAJA, 2013). Considerando tais afirmações, temos que crença, identidade e aprendizado são inseparáveis (BARCELOS, 2003b).

Semelhante a Xu (2012), vemos que Barcelos (2017) traz para o campo dos estudos sobre crenças a importância de percebê-las como intrinsicamente ligadas às identidades e emoções dos indivíduos. Quanto à identidade, nós nos moldamos e somos moldados pelas avaliações que outros fazem de nossas práticas, e formamos ideias baseadas nestas impressões. Em outras palavras, crenças moldam nossas autoimagens. Esta relação entre identidade e crença justifica o porquê de, apesar de crenças serem fluídas e móveis, nós sermos “ligados a algumas de nossas crenças e tendermos a resistir ao abandono delas por medo de perder nossas identidades”. (BARCELOS, 2017, p. 147, tradução minha¹⁰⁴). No que concerne às emoções, Barcelos (2015) afirma que diversos autores vêm destacando a importância destas no estudo de crenças, afirmando que a cognição não envolve apenas pensamento, saber e crença, mas também sentimento. A autora afirma que para melhor entender a relação entre ações e crenças, é necessário visualizar o papel das emoções nos comportamentos. De acordo com So (2005, apud BARCELOS, 2017), emoções são consequência de interações entre os diferentes sistemas fisiológico, cognitivo, comportamental e social. São fenômenos ativos, que assim como crenças, são construídos individual e socialmente. Por fim, a importância das emoções no estudo das crenças se dá pois (a) provocam mudanças mentais e corporais; (b) fornecem evidências para as crenças; (c) orientam nosso foco para o que julgamos mais relevante; (d) ampliam ou alternam crenças tornando-as mais resistentes à mudança.

Um dos aspectos mais importantes deste conceito de crenças para nossa pesquisa é justamente o quanto elas têm influência na identidade do professor, ou seja, também nas práticas e posicionamentos que um professor irá adotar ou não. Da mesma forma, elas delimitam o que é mais ou menos importante, os objetivos, critérios e modelos a seguir:

Pajares observou que crenças de professores têm maior influência do que seu conhecimento na forma com que planejam suas aulas, nos tipos de decisões que

¹⁰³ Original: “are involved in helping individuals make sense of the world, influencing how new information is perceived, and whether it is accepted or rejected. Beliefs color memories with their evaluation and judgment, and serve to frame our understanding of events” (XU, 2012, p. 1397).

¹⁰⁴ Original: “attached to some of our beliefs and tend to resist abandoning them for fear of losing our identities”. (BARCELOS, 2017, p. 147)

tomam, e em suas práticas de sala de aula em geral. Crenças de professores são centrais em determinar seus comportamentos reais em relação aos alunos (XU, 2012, p. 1397, tradução minha¹⁰⁵)

Podemos dizer que o fato de crenças influenciarem as práticas dos professores é uma ideia amplamente difundida. Mas como vimos dentre as características citadas anteriormente, a influência é mútua, pois as crenças guiam as ações enquanto estas também motivam crenças. Como exemplo, Barcelos e Kalaja (2013) citam que crenças de um determinado professor “podem não estar alinhadas com suas práticas por causa de interesses ou ambiguidades conflituosos no contexto, incluindo grupos grandes, baixa motivação ou proficiência de alunos, livros didáticos maçantes, ou muitas pressões administrativas” (p. 2, tradução minha¹⁰⁶). Tal característica será fundamental em nossa análise dos dados, uma vez que um de nossos objetivos está em observar a presença das crenças nas práticas.

Por fim, levantamos aqui alguns pontos do porquê seria importante a investigação de crenças, de acordo com Xu (2012), Barcelos e Kalaja (2013), Dewey (2014) e Barcelos (2015): (a) crenças estão relacionadas às reflexões dos professores a respeito de suas próprias práticas (ou à falta de tal reflexão); (b) as decisões diárias dos professores são guiadas por suas crenças; (c) suas crenças filtram ou orientam suas respostas a novas metodologias e perspectivas, e portanto o estudo destas contribui para a compreensão de processos de mudança educacional. Destacamos tais pontos principalmente com relação à nossa pesquisa, pois professores que desejam incorporar a perspectiva do ILF e do translinguismo em suas práticas necessitam de um engajamento crítico-reflexivo. Isto possibilita o deslocamento de suas crenças possivelmente baseadas em paradigma anteriores, para uma nova visão de ensino de língua inglesa. Como afirmam Siqueira e Souza (2014), “à medida que o professor começa a se familiarizar com a noção de descentralização da posse da língua inglesa, por exemplo, uma série de conflitos no seio de suas crenças começa a se materializar” (p. 47). Se considerarmos por um lado a predominância das orientações para o ILE e por outro a torrente de novos estudos sobre a função global do inglês, iremos reconhecer a grande possibilidade de professores estarem em um estado conflituoso no que diz respeito a suas crenças e práticas.

Logo, se torna clara a relação das pesquisas de ILF com crenças, como já mencionamos no capítulo da introdução deste trabalho. Retomando, Dewey (2014) afirma que

¹⁰⁵ Original: “Pajares (1992) noted that teachers’ beliefs have a greater influence than the teachers’ knowledge on the way they plan their lessons, on the kinds of decisions they make, and on their general classroom practice. Teachers’ beliefs are central to determining their actual behavior towards students” (XU, 2012, p. 1397).

¹⁰⁶ Original: “the beliefs held by a teacher may not be in line with his or her practice(s) because of clashing interests or ambiguities in the context, including large group sizes, low student motivation or proficiency, dull textbooks, or too many administrative pressures” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)

conscientizar professores da realidade do ILF não é suficiente para modificar suas práticas em sala de aula efetiva e consideravelmente. O autor cita Suzuki (2011), que justifica tal insuficiência pelas “crenças profundamente enraizadas de que há uma única forma utilizável de inglês para comunicação internacional” (p. 151, apud DEWEY, 2014, p. 17, tradução minha¹⁰⁷). Em suma, precisamos reconhecer que professores desenvolvem práticas com base em noções de como e o que ensinar, construídas social e situadamente. A fim de repensar estas práticas, é preciso olhar para nossas crenças de forma crítica e reflexiva. Em seu texto, Barcelos (2017) se coloca como exemplo ao narrar suas experiências de autorreflexão, pois quando se deu conta de que sua dependência no modelo do falante nativo talvez não se sustentasse, se propôs a estudar e pesquisar tal construto com o intuito de romper com tal crença.

Finalmente, tanto nossa definição de crença como nosso posicionamento dentro da abordagem contextual dão suporte ao objetivo e metodologia deste trabalho, o qual pretende analisar as crenças e práticas dos professores do Celin em relação ao ILF através dos procedimentos que descrevemos a seguir.

¹⁰⁷ Original: “deeply ingrained beliefs that there is a single useful form of English for international communication” (p. 151, apud DEWEY, 2014, p. 17)

3 METODOLOGIA

Neste capítulo pretendo descrever a metodologia da pesquisa realizada para investigar as crenças dos professores de inglês do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) a respeito de pronúncia e as possíveis relações destas crenças com suas práticas de ensino em sala de aula, considerando a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF). Este trabalho se apoia em um referencial teórico da área da linguística aplicada, com enfoque primordial nas ideias de ensino e aprendizagem de pronúncia, no mito do falante nativo, na inteligibilidade e na definição de ILF sob uma orientação translíngue.

3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

Considerando o objetivo geral, este trabalho foi motivado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos professores participantes desta pesquisa a respeito da pronúncia da língua inglesa?
2. Quais são as práticas que os professores participantes desta pesquisa utilizam na sala de aula no ensino de pronúncia do inglês?
3. De que forma as crenças dos professores participantes desta pesquisa sobre pronúncia podem estar presentes nas ou relacionadas com as práticas de ensino?
4. Há relação entre uma perspectiva de ILF e as crenças e práticas dos professores participantes desta pesquisa? Qual seria esta relação?

A primeira pergunta busca verificar quais as crenças que guiam os professores em suas práticas e estratégias em sala de aula, as quais são “estritamente ligadas aos seus valores, suas visões de mundo, e a como entendem seus lugares no mesmo” (XU, 2012, 1397, tradução minha¹⁰⁸). Com a segunda pergunta, pretendo identificar as formas com que os dois sujeitos da pesquisa apresentam, ensinam, avaliam e lidam com o aspecto da pronúncia em sala de aula. A terceira questão se coloca a fim de fazer uma conexão entre as crenças e as práticas dos professores, considerando em que medida os discursos das entrevistas se concretizam dentro de sala de aula. Por último, a pergunta quatro traz uma relação dos dados

¹⁰⁸Original: “closely linked to their values, to their views of the world, and to their understanding of their place within it” (XU, 2012, 1397)

com ILF, buscando uma reflexão a respeito das implicações das crenças e ações dos professores de acordo com uma orientação de língua franca para o ensino de inglês.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Considerarei a pesquisa qualitativa como a mais adequada para responder as perguntas e atingir o objetivo geral deste trabalho. Conforme aponta Luke, Menga e André (1986):

[a] pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; MENGA; ANDRÉ, 1986, p.14)

Além disso, a pesquisa qualitativa se diferencia da quantitativa na medida em que não divide a realidade em unidades a serem observadas de forma isolada, mas propõe uma visão holística, que considere os componentes de uma situação em suas interações e influências como um todo (ANDRÉ, 2008). Logo, como este trabalho busca olhar para a realidade do ensino de pronúncia do inglês no Celin considerando diversos dos aspectos envolvidos (crenças, práticas, experiências dos professores, contexto, etc) e buscando retratar a perspectiva dos participantes, realizei uma pesquisa qualitativa.

Dentro dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, este trabalho tem caráter etnográfico. Resumidamente, são sete as características principais da pesquisa etnográfica, de acordo com André (2008):

1. Uso de técnicas como: observação participante, entrevista e a análise de documentos;
2. Pesquisador como instrumento de pesquisa: segue o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
3. Ênfase no processo e não no resultado final;
4. Preocupação com os significados e visões pessoais dos participantes;
5. Trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se do objeto observado, mantendo contato direto e prolongado;
6. Descrição e indução;
7. Visa à descoberta de novos conceitos: uso de um plano de trabalho aberto e flexível.

Devido às técnicas, aos objetivos e aos pressupostos deste trabalho, portanto, podemos afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa etnográfica. Minayo (1994, 2000), conforme citado por Suassuna (2008), diz que “a pesquisa qualitativa responde a questões

particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (SUASSUNA, 2008, p. 348). Outra justificativa para a escolha deste tipo de pesquisa, assim como dos instrumentos os quais descreveremos a seguir, é o fato deste trabalho estar situado na abordagem contextual de estudo de crenças, conforme explicitado na seção 2.6.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

O espaço que escolhi para gerar os dados desta investigação foi o Celin - UFPR. Este local foi criado em 1995 com o objetivo de dar suporte à formação inicial e continuada dos alunos do Curso de graduação em Letras da UFPR.

Conforme descrito na Introdução, atualmente o Celin é órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da UFPR, suas ações tendo caráter extensionista. Atende às comunidades interna e externa da universidade, sendo a maioria do público composta por alunos da graduação, os quais têm acesso a vagas gratuitas. Além disso, a instituição segue a perspectiva da interculturalidade, ou seja, busca desenvolver em seus alunos a ampliação de conhecimento de mundo e a reflexão sobre a relação entre língua, cultura e identidade. O Celin oferece cursos de literatura, cultura e idiomas, atualmente com mais de 15 línguas como alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, holandês, inglês, italiano, japonês e outros.

Dentre os motivos que influenciaram a escolha desse contexto para a realização da pesquisa, está seu caráter formativo e acadêmico. Segundo a página oficial da instituição:

[o] Celin é um espaço representativo para o desenvolvimento de práticas de aquisição e aprendizado de língua estrangeira e tem se destacado também oferecendo oportunidades aos alunos de Letras da UFPR para a prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e produção científica. Os professores são incentivados ao engajamento em projetos paralelos ao ensino, como a criação de materiais diversos - apostilas, materiais digitalizados para estudo a distância, revista eletrônica, entre outros. A capacitação dos docentes é supervisionada pelos professores da UFPR e complementada com a participação em congressos, cursos e eventos internos e externos (2017¹⁰⁹)

Reconhecendo esta característica do Celin e sendo parte da equipe docente de língua inglesa desde fevereiro de 2016, escolhi realizar a pesquisa neste contexto, pois julguei que este objetivo base da instituição teria uma influência interessante nas crenças e práticas dos professores. Além disso, esta realidade facilitaria a aceitação da realização da pesquisa, bem como de propostas futuras para práticas de formação com base em ILF.

¹⁰⁹ Mais informações no site <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 17/08/2017

Outra característica interessante deste espaço é a autonomia que os professores têm para desenvolverem seu trabalho. Ao contrário do que ocorre em diversos cursos de idiomas, o Celin – Inglês não possui uma pedagogia ou abordagem metodológica fixa pré-determinada. Como funcionária e parte do grupo docente, posso afirmar que há uma liberdade significativa para os instrutores, seja ao preparar e dar suas aulas, seja no desenvolvimento da avaliação. Por um lado, existem padrões que influenciam e organizam as práticas, como a existência dos níveis, os materiais didáticos e o sistema avaliativo. Porém, o material didático é escolhido a partir de discussões entre todos os professores do idioma, há uma liberdade de como trabalhar este material e as avaliações são elaboradas também pelos docentes. Desta forma, acredito que as práticas e crenças as quais vou investigar serão influenciadas em menor grau pelas condições e/ou limitações do espaço.

Dentre o conjunto das línguas e cursos do Celin, este trabalho foi realizado com a equipe de profissionais do inglês, no segundo semestre de 2016. Na época da geração dos dados, tal equipe se organizava da seguinte forma: um supervisor pedagógico (sendo este um professor do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR); quatro coordenadores pedagógicos (os quais também são parte da equipe de instrutores) e 26 instrutores, contratados através da Cooperativa de Instrutores e Educadores de Línguas (CEILIN). Na segunda metade de 2016 (período da coleta de dados), o idioma estava dividido em 10 níveis: Básico 1, 2, 3 e 4; Pré-intermediário 1, 2 e 3 e Intermediário 1, 2 e 3. O livro adotado para os níveis básicos era o *Global (Macmillan)*, e para os níveis pré-intermediários e intermediários, o *Language Leader (Pearson)*. Além disso, a equipe do inglês também ofertava algumas turmas de conversação, compreensão de textos e o projeto *Super Adultos*¹¹⁰. As aulas de inglês no Celin ocorrem nos períodos matutino, vespertino e noturno de segunda a sexta e apenas matutino aos sábados. Por fim, existem turmas com duas aulas por semana (dois encontros de 1 hora e 40 minutos) e uma vez por semana (um encontro de 3 horas e 20 minutos).

3.4 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Com o objetivo de escolher dois professores do grupo para serem os sujeitos da pesquisa, optei por utilizar um questionário inicial (Apêndice 1). Elaborei perguntas que visavam um primeiro olhar sobre a formação dos instrutores e possíveis indicações de suas

¹¹⁰ Mais informações no site: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/cursos/cursos-do-celin/54-catalogo-eletronico-de-cursos-especiais/196-ingles-super-adultos>>. Acesso em 17/08/2017.

práticas e crenças relacionadas à pronúncia. Como afirma Tymms (2012): "às vezes é importante estabelecer um padrão geral sobre uma população. Nesse caso, um questionário pode ser aplicado a uma amostra representativa da população" (p. 231, tradução minha¹¹¹). Do universo dos 26 professores de inglês do Celin, 11 responderam ao questionário presencialmente em uma reunião pedagógica em julho de 2016, enquanto 2 enviaram as respostas por email, totalizando 13 questionários respondidos.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta subseção, inicio fazendo um apanhado geral sobre os 13 professores de inglês que responderam ao questionário e concluo com uma caracterização e justificativa dos dois professores escolhidos.

Dos respondentes, três ainda estavam na graduação quando o questionário foi aplicado, enquanto os outros dez já possuíam nível superior concluído. Onze dos professores são ou foram alunos de Letras na UFPR. Sobre os contextos em que já lecionaram, observa-se uma experiência ampla entre os participantes: aulas particulares, cursos de idioma, escola regular, ambiente acadêmico, empresa e outros.

As perguntas 3 e 4 diziam respeito às quatro habilidades (*speaking, reading, listening* e *writing*) em sala de aula. Mais especificamente a pergunta 3 era “Como as 4 habilidades (Reading, listening, writing and speaking) estão presentes em suas aulas?” e a pergunta 4 “Qual aspecto você considera mais importante que o aluno desenvolva em cada uma das habilidades?”. Analisei as respostas tendo como foco apenas os aspectos que tinham relação com o ensino-aprendizagem da oralidade, mais especificamente, da pronúncia, sendo as outras habilidades apenas distratores.

Considerando as crenças a respeito do ensino do *speaking* e de quais aspectos são importantes nesta habilidade, pude observar dois discursos nas falas dos professores. Por um lado, a comunicação efetiva e a inteligibilidade entre os falantes como essencial. Por outro, um foco na forma, na precisão e na fluência. Quatro dos professores parecem estar mais próximos ao primeiro discurso, como por exemplo:

“Comunicação, independentemente de estar 100% (gramaticalmente) correto” (P9)

“Confiança na hora de falar e a capacidade de comunicar suas ideias, opiniões e pontos de vista” (P12)

¹¹¹ Original: "[s]ometimes it is important to establish a general pattern across a population. In that case one could administer a questionnaire to a representative sample of that population" (TYMMS, 2012, p.231).

Outros cinco enfatizam aspectos da forma como fundamentais no desenvolvimento do *speaking*. Temos como exemplo:

“*accuracy, communication, cohesion*” (P1)

“pronúncia, ligar sentenças, usar o tempo verbal correto” (P8)

Por fim, três dos professores parecem ter os dois discursos aparecendo concomitantemente em suas respostas. Por exemplo:

“*accuracy, fluência, inteligibilidade*” (P4)

Levando em consideração estes elementos presentes nas respostas dos 13 professores, escolhi dois (os quais chamarei de P1 e P2) que se diferenciavam um do outro nos aspectos de formação, experiência e perspectiva a respeito do ensino da oralidade. Quanto à formação, P1 ainda estava cursando a licenciatura em Letras na UFPR no período da geração dos dados, enquanto P2 já havia concluído o curso em 2005. A experiência na profissão também difere entre os dois. P1 era professor há quatro anos, tendo lecionado apenas em cursos de idiomas. Em contrapartida, P2 ensinava inglês há 12 anos e era professora também em escola regular. Finalmente, no que concerne às possíveis indicações a respeito de suas crenças sobre pronúncia, diferenciei os dois professores conforme os discursos que identifiquei nas respostas dos 13 professores, como citado anteriormente. P1 parece encaixar-se no discurso da forma, enquanto P2 posiciona-se com foco na comunicação do aluno.

Outro critério levado em consideração para a escolha destes dois professores foi o horário de suas aulas bem como a minha disponibilidade em observá-las. A turma de P1 escolhida foi um Básico 4 (quarto semestre de inglês no Celin) com aulas uma vez por semana, das 08h30 às 12h10. A turma observada de P2 era um nível acima, Pré-Intermediário 1, encontros também de uma vez por semana, das 14h00 às 17h40. Uma caracterização mais detalhada sobre cada professor será dada no capítulo da análise dos dados, uma vez que tais informações foram adquiridas não somente no questionário como também na primeira entrevista.

3.6 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos que utilizei para gerar os dados deste trabalho, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, foram entrevistas semiestruturadas e observações de aula. Estes dois instrumentos foram utilizados no segundo semestre de 2016

concomitantemente, ou seja, realizei as entrevistas ao longo do período das aulas que foram observadas.

3.6.1 As entrevistas

Foram realizadas quatro entrevistas individuais com cada professor, totalizando 1 hora e 40 minutos de conversas gravadas em áudio. Considerando as ideias de Gaskell (2002) a respeito deste instrumento:

[a] entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65)

O objetivo de desenvolver entrevistas, portanto, está em identificar as crenças dos professores sobre pronúncia, ILF, e práticas em sala de aula. As entrevistas deste trabalho caracterizam-se como semiestruturadas (Apêndice 2), pois "um cronograma é preparado mas é suficientemente aberto para permitir que os conteúdos sejam reordenados, digressões e expansões sejam feitas, novos caminhos sejam incluídos e uma sondagem mais profunda seja realizada" (COHEN, MANION E MORRISON, 2011, p. 146, tradução minha¹¹²).

Ao total, foram quatro entrevistas ao longo do semestre (Apêndice 3). Tive a primeira conversa antes do início das aulas, com o objetivo de explorar o planejamento e as expectativas dos professores para suas turmas. A segunda entrevista, durante a primeira metade do curso, buscava investigar os recursos utilizados pelos professores e suas impressões quanto ao andamento da turma. Por fim, realizei as entrevistas três e quatro a fim de elucidar as práticas de ensino de pronúncia observadas nas aulas, sendo a terceira antes do término do semestre e a quarta após o fim das aulas. Esta última entrevista, por sua vez, seguiu o método da lembrança estimulada (*stimulated recall*), ou seja, “a ideia básica é que algum lembrete tangível (visual ou auditivo) de um evento vá estimular a recordação numa medida que os respondentes possam recuperar e então verbalizar o que estava se passando em suas mentes durante o evento” (DORNYEI, 2007, p. 147, tradução minha¹¹³). Como instrumento motivador da lembrança, os professores ouviram gravações de momentos em que

¹¹² Original: "a schedule is prepared but it is sufficiently open-ended to enable the contents to be re-ordered, digressions and expansions made, new avenues to be included, and further probing to be undertaken" (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p. 146).

¹¹³ Original: "the underlying idea is that some tangible (visual or aural) reminder of an event will stimulate recall to an extent that the respondents can retrieve and then verbalize what was going on in their minds during the event" (DORNYEI, 2007, p. 147).

ensinaram pronúncia em suas aulas, respondendo algumas perguntas sobre as situações em questão.

3.6.2 As observações de aula

Quanto ao formato da observação, é possível caracterizá-la como semiestruturada, pois busquei olhar especificamente para questões de pronúncia, mas sem a utilização de um formulário ou de um cronograma prévio. De acordo com as premissas apontadas por Cohen, Manion e Morrison (2011): “uma *observação semiestruturada* terá uma agenda de questões mas vai coletar dados para elucidar estas questões em uma forma muito menos pré-determinada ou sistemática” (p. 305, tradução minha¹¹⁴, grifo no original). Optei por este formato de observação por dois motivos. Primeiro, apesar de orientar o desenvolvimento deste trabalho por meio de perguntas norteadoras, a pesquisa etnográfica tem um caráter fluido, formulando hipóteses e teorias ao invés de testá-las, através do uso de um plano aberto e flexível (ANDRÉ, 2008). Segundo, o funcionamento e o trabalho realizado no Celin é familiar para mim, uma vez que sou professora da instituição. Deste modo, não precisei me preocupar com certas questões cuja observação mais estruturada talvez fosse necessária para responder.

Cohen, Manion e Morrison (2011) apresentam graus de participação do observador, sendo que nesta pesquisa a classificação que mais se aproxima é a do “observador como participante”, no sentido de que a identidade de pesquisador foi revelada. Por outro lado, ressalto que não houve interação em sala de aula, seja no papel de aluna ou professora. Ou seja, estive presente apenas tomando nota, gravando as aulas em áudio e interagindo o mínimo possível com professor(a) e alunos. Enfim, por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, reconheço o papel do investigador, conforme aponta André (2008): “[o] pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. (...) O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam” (p.24-25). Ao considerar este aspecto, vejo qualquer tipo de observação como participante no sentido de que a presença do observador sempre influencia o ambiente estudado.

¹¹⁴ Original: “A *semi-structured observation* will have an agenda of issues but will gather data to illuminate these issues in a far less pre-determined or systematic manner” (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p. 305)

Em vista disso, duas turmas (uma de cada professor) foram observadas durante todo o segundo semestre de 2016 (agosto a dezembro), sendo uma turma de Básico 4 (P1) e uma turma de Pré-Intermediário 1 (P2). O tempo total de observação foi de 92 horas (46 horas de observação para cada turma). Cada curso tem 60 horas, mas 14 são destinadas a atividades avaliativas, as quais não presenciei e, portanto, não contabilizei para observação. Durante as observações, fui fazendo anotações sobre os momentos que envolviam o trabalho com a pronúncia especificamente e gravei as aulas completas em áudio. Neste período, não pude perceber situações de constrangimento e/ou incômodo por parte dos professores com a minha presença em sala de aula. Isto talvez seja resultado do caráter formativo do Celin - UFPR o qual mencionei na seção 3.3, visto que os professores de inglês estão habituados a serem observados tanto por estagiários quanto por seus colegas em trabalhos de formação continuada.

O período e as datas de geração dos dados se deu de acordo com a tabela a seguir:

TABELA 1 – CRONOGRAMA DE GERAÇÃO DOS DADOS

Mês/ano	Jul/2017	Ag/2017	Set/2017	Out/2017	Nov/2017	Dez/2017	Fev/2018
Local	Sala de aula do Celin – UFPR, sede João Gualberto						
Observação		X	X	X	X	X	
Entrevista	E1		E2		E3		E4

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, analisei os dados a fim de relacionar as crenças e as práticas dos professores do Celin quanto ao ensino de pronúncia, sob a luz de ILF. Primeiramente, as entrevistas foram transcritas¹¹⁵ e exploradas através do método da análise de conteúdo. Conforme define Cohen, Manion e Morrison (2011): "[o] termo 'análise de conteúdo' (...) define o processo de resumir e reportar dados textuais - o conteúdo principal dos dados e suas mensagens" (p. 563, tradução minha¹¹⁶). A realização deste processo se deu da seguinte forma: durante a transcrição dos dados, houve um primeiro olhar sobre o formato geral e os principais pontos levantados pelos sujeitos. Em seguida, uma segunda leitura foi acompanhada de anotações e considerações iniciais.

¹¹⁵ Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, as transcrições não foram adicionadas a este trabalho em sua completude.

¹¹⁶ Original: "[t]he term 'content analysis' (...) defines the process of summarizing and reporting written data - the main contents of data and their messages" (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p.563)

Por fim, ainda de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2011), a análise de conteúdo "frequentemente usa categorização como uma característica essencial ao reduzir grandes quantidades de dados" (p. 563, tradução minha¹¹⁷). Portanto, a partir da terceira e última leitura do material das entrevistas, elaborei as seguintes categorias para analisar as crenças: I. Conceito de língua; II. O papel da pronúncia; III. Práticas de ensino; IV. O papel do falante nativo. Quanto às práticas, retomei as anotações feitas durante as observações e transcrevi os momentos que envolviam pronúncia. Realizei a leitura destes momentos da mesma forma que as entrevistas (através da análise de conteúdo) e elenquei as práticas e características de ensino de cada professor, fazendo uma relação com as crenças encontradas. No que concerne a perspectiva do ILF, busquei observar a existência de afirmações/conhecimentos/opiniões/práticas dos professores sobre esta.

¹¹⁷ Original: " often uses categorization as an essential feature in reducing large quantities of data" (COHEN; MANION; MORRISON, 2011, p.563)

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo será dedicado à análise dos dados gerados neste estudo, com o propósito de responder as perguntas apresentadas na introdução e no capítulo da metodologia. Assim sendo, começarei descrevendo as características gerais de cada um dos dois professores selecionados como participantes. Em seguida, farei um levantamento das crenças a respeito de pronúncia identificadas através de seus discursos nas entrevistas, a partir da minha categorização. Depois, parto para a análise dos dados coletados nas observações, refletindo sobre as práticas de sala de aula em relação com as crenças identificadas anteriormente. Por fim, busco responder as perguntas de pesquisa 3 e 4 que estão relacionadas às afirmações/conhecimentos/opiniões dos professores sobre ILF, bem como possíveis relações entre suas práticas e crenças com uma perspectiva de ILF.

4.1 PARTICIPANTES

Levando em consideração o conceito de crenças apresentado na seção 2.6 (resumidamente, construtos resultantes de experiências sociais e situadas, os quais motivam e são motivados pelas ações do indivíduo), é pertinente conhecer mais a respeito de cada um dos dois professores participantes desta pesquisa. Primeiramente, apresento as informações sobre P1 e P2 geradas no questionário (Apêndice 1), organizadas na tabela a seguir para facilitar a leitura dos dados:

TABELA 2 – RESUMO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO/CONCLUSÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	CONTEXTOS EM QUE LECIONOU
P1	M	22	Licenciatura em Inglês – UFPR/2017	4 anos	Cursos de idiomas
P2	F	33	Licenciatura Português e Inglês – UFPR/2005 Especialização: Educação para Relações Étnico-raciais/2015	12 anos	Cursos de idiomas Escola regular

Como podemos ver, P1 ainda estava no início de sua carreira como professor, cursando a licenciatura em Letras na UFPR no período da geração dos dados e tendo lecionado há 4 anos. Por outro lado, P2 possuía especialização concluída e ensinava inglês há 12 anos. Pensando nesta diferença na formação dos professores, uma primeira hipótese que

pôde ser levantada é a de que, devido a sua presença na universidade no momento da pesquisa, P1 teria um maior contato com as pesquisas recentes realizadas sobre ILF e translingualismo. Em contrapartida, P2 possivelmente teria suas práticas e/ou crenças pautadas nas leituras e experiências que teve na época de sua formação, período em que as investigações a respeito de ILF ainda não eram tão presentes no Brasil. Tal hipótese será analisada mais adiante, com base nas entrevistas e aulas observadas.

Além destes dados mais gerais a respeito da profissão, o questionário também abrangia perguntas a respeito da presença e importância do *reading*, *listening*, *writing* e *speaking* em sala de aula. Como explico na seção 3.5, tais perguntas faziam referência às quatro habilidades e não apenas ao *speaking* a fim de não revelar o objetivo da pesquisa de investigar o ensino de pronúncia. A primeira destas perguntas era “Como as 4 habilidades (Reading, listening, writing and speaking) estão presentes em suas aulas?”. As respostas de P1 indicaram uma preferência com o trabalho da habilidade oral:

“Eu raramente trabalho com *writing* nas minhas aulas, ele acaba ficando + relegado a atividades p/ casa. Com *listening* e *speaking*, costumo trazer exercícios-extra, para ã depender somente do livro (principalmente *speaking*, adoro ensinar e praticar esta habilidade com os alunos). Procuro puxar alguma discussão com os alunos quase todo o tempo, para que eles pratiquem o *speaking*” (P1 – questionário).

Neste trecho, vemos que P1 dá maior importância ao *speaking* dentre as quatro habilidades. As entrevistas e observações de aula trarão mais luz a respeito deste posicionamento, mas de início é possível observar uma relação positiva com esta habilidade, através por exemplo da expressão “adoro”. Lembro aqui que pensamos sobre crenças como diretamente ligadas a emoções, e por isso tal colocação feita por P1 se torna importante.

Por outro lado, a resposta de P2 a esta mesma pergunta parece indicar uma presença uniforme das habilidades em sala de aula:

“Procuro utilizar todas em todas as aulas” (P2 – questionário).

A outra pergunta que dizia respeito às habilidades era: “Qual aspecto você considera mais importante que o aluno desenvolva em cada uma das habilidades?”. Tomando apenas o que se referiu a *speaking*, P1 separou sua resposta entre os níveis, sendo: (a) básicos: *communication*; (b) pré-intermediários: *cohesion* e *communication*; (c) Intermediários: *accuracy*, *cohesion* e *communication*. Conforme apontei na seção 3.5, as respostas dos questionários sobre os aspectos importantes no ensino da oralidade se orientavam, em geral, para dois discursos: um focado na forma e outro na comunicação inteligível. Parece que os aspectos que P1 considera importantes no ensino dos últimos níveis do Celin se aproximam do primeiro discurso. Por outro lado, P2 respondeu:

“Comunicar-se com os colegas, fazer-se entender” (P2 – questionário).

Tal afirmação aparenta uma relação maior com o segundo discurso, focado na comunicação inteligível. Ainda sobre os dados dos questionários, as duas últimas perguntas eram: “Quais são as suas incertezas e inseguranças como professor de inglês?” e “Em quais aspectos você se sente mais confiante como professor de inglês?”. As incertezas se assemelham entre os dois professores, os quais indicam elementos de relação professor x aluno, como por exemplo:

“Tenho dificuldade em definir quando que vou ser o ‘professor camarada’ e o prof mais à moda antiga, hierárquica” (P1 – questionário).

“Agradar os alunos” (P2 – questionário).

Na pergunta sobre os aspectos em que se sente confiante, P2 também apontou questões de relacionamento:

“Costumo me dar bem com os alunos, o que facilita bastante o meu trabalho, envolvê-los e motivá-los [sic] faz com que eles se desenvolvam melhor” (P2 – questionário).

Por sua vez, P1 responde:

“Me sinto bastante confiante em corrigir pronúncia, como -ed, -th, schwa, e corrigir expressões coloquiais ou frases que os alunos costumam traduzir literalmente” (P1 – questionário).

Nestas últimas perguntas do questionário, não vemos a presença da síndrome do impostor (conforme citada na seção 2.5), ou seja, de uma insegurança relacionada com conhecimento de língua pelo fato de não serem falantes nativos de inglês. Pelo contrário, na segunda resposta de P1 é possível observar uma segurança ao tratar com aspectos formais da língua, destacando aqui a pronúncia, nosso objeto de pesquisa. Ao analisar as entrevistas e observações, busco observar a existência ou não da síndrome do impostor, uma vez que se relaciona com o posicionamento dos professores a respeito de pronúncia e ILF.

Tendo este primeiro olhar de P1 e P2 através do questionário, passo agora aos dados da primeira entrevista, a qual foi realizada antes do início das observações das aulas (Apêndice 2) e que complementa este desenho do perfil dos professores. Tal entrevista tinha três perguntas norteadoras:

- Por que você é professor de inglês?
- De que forma você desenvolve o planejamento de suas aulas?
- Quais são suas expectativas para esta turma?

Através das respostas a estas perguntas, tive acesso a mais características e experiências dos professores sujeitos da pesquisa. No que diz respeito à primeira pergunta, P1 comenta que decidiu cursar licenciatura aos 17 anos, levando em consideração sua personalidade. Ele afirma que é muito ativo, e por isso enxergava que dar aulas era algo mais

dinâmico e mais compatível com este seu jeito de ser. Além disso, explica o porquê de ter escolhido o ensino de inglês mais especificamente:

“Inglês assim porque eu sempre... sempre tive muita facilidade, sim, eu tive sorte também que meu pai botou eu e meu irmão quando tinha 12 anos de idade, pra fazer inglês assim, então eu tive muita sorte também. Mas eu sempre tive muita facilidade assim, e é uma coisa que eu sempre gostei. Na graduação as disciplinas que eu mais gostava era do inglês, que eu ia melhor também” (P1 – Entrevista 1)¹¹⁸

É possível perceber que P1 tem muita confiança em seu conhecimento da língua, bem como uma relação positiva com o inglês: “é uma coisa que sempre gostei”. Quanto às respostas de P2 à primeira questão, ela ressalta que seu contexto pessoal foi importante na decisão de ser professora. Pelo fato de ter um filho na época, aos 17 anos, buscava um emprego com horários flexíveis, os quais pudesse negociar. Tendo decidido lecionar, optou pelo inglês conforme vemos em sua resposta:

“Então e/ou, naquele momento eu já tinha terminado o meu curso de inglês e sempre gostei né, fui/ ia bem no curso, e... eu falei assim, eu achei mais ah... sei lá, flexível o negócio, o/ me dá/ me abria mais possibilidades do que professor de matemática por exemplo. Então daí eu acabei optando por isso” (P2 – Entrevista 1).

Ou seja, parece que, semelhante a P1, existe uma emoção positiva com relação à língua inglesa: “sempre gostei né”, tal como uma confiança nas habilidades de uso da língua. A segunda pergunta da primeira entrevista nos permite conhecer um pouco o processo de planejamento de aula destes professores. Por um lado, P1 afirma que monta um planejamento prévio com datas de avaliações e unidades do livro didático. A partir deste esqueleto, desenvolve o planejamento diário a cada semana:

“Eu faço uma planilhazinha assim, dos 15 encontros, (...) e daí é tipo, cê tem assim ah, provavelmente aqui vai ter/ já vai ter o *writing in class*, eu já penso/ nesse sentido assim, já penso bem pra frente assim. Ah, provavelmente aqui vai ter o, o *speaking* é... Vai ter o *pc* aqui, um *pc* depois ali, então um planejamento assim bem por cima sabe, tipo não coloco página mas eu coloco assim ah tá, desse dia até esse dia vai ser tal unidade” (P1 – Entrevista 1).

Percebemos, a partir destas afirmações, que o livro didático e as avaliações têm um papel importante nas aulas de P1. Por sua vez, P2 afirma que para planejar suas aulas, verifica qual o tema, assunto gramatical ou vocabulário da aula em questão e busca atividades relacionadas a estes no armazenamento virtual (Google Drive) no qual os professores compartilham diferentes materiais. A professora deixa claro que esta busca se deve a necessidade de fornecer diferentes estímulos e praticar diversas habilidades nas aulas, com a preocupação em diversificar devido a aula ser longa:

“Na hora de balancear o que vai colocar na aula eu vejo assim nossa, hoje eu tô fazendo muito só coisa de livro, só exercício de *grammar*, tá faltando alguma coisa, vamos colocar um/ uma atividade de *listening* diferente aqui pra dar uma animada ou um jogo (...). Então isso sempre tem, e assim eu olho assim, porque eu dou es/essa minha aula tem 3 horas e 20 né, então os coitadinho vão ficar 3 horas e 20, então pensar q/ que eles não precis/

¹¹⁸ As transcrições dos áudios das aulas e das entrevistas seguem as convenções apresentadas no apêndice 4.

não podem ficar sentados essas 3 horas e 20 né, que eles têm que, não dá pra fazer só livro, (...) tentar evitar isso, tentar fazer um/ uma mescla” (P2 – Entrevista 1).

A última pergunta da primeira entrevista, por fim, buscava identificar as expectativas dos professores para as turmas que seriam observadas:

“Parece que esse nível é complicado, primeiro porque a ordem das unidades é estranha, se eu não me engano é oito, no/ é oito, nove, dez, quatro e cinco. E também é a primeira vez que eles vão ap/ eu tô nervoso porque vai ser o primeiro nível que eles vão... ser expostos a *present perfect*. Eu não sabia disso assim. (...) Então eu já sei que eu tenho uma... meio que uma responsabilidade assim” (P1 – Entrevista 1)

“Esse nível pré-intermediário 1 né, eles tão saindo do básico, (...) só que eles ainda estão muito presos no falar de si né, eles vão começar a ter que falar de outras coisas, então na verdade a gente pensa muito nisso, e/em encorajá-los na/ nesse sentido, você vai rever estrutura sim, porque né, as estruturas são/são cíclicas, você v/ só que você não vai mais ficar falando ‘eu fiz isso aqui ontem’ né, você já vai começar a pensar como as coisas acontecem, você sai do eu e vai pro outro, e vai pro que acontece em volta de você. Então é/ essa... esse encorajá-los no sentido de tipo, você vai poder conversar agora né” (P2 – Entrevista 1)

Na fala de P1, vemos que as expectativas estão relacionadas com o material didático do nível bem como o conteúdo gramatical a ser ensinado, sendo que tais expectativas são carregadas de um receio, como, por exemplo, na expressão: “eu tô nervoso”. Por outro lado, P2 apresenta uma perspectiva mais relacionada ao aspecto comunicativo do nível, à necessidade de incentivar os alunos a passarem a usar a língua de forma mais ampla.

Tendo como base estas informações a respeito de P1 e P2, advindas de minhas interpretações de suas respostas aos questionários e à primeira entrevista, pude traçar um perfil de cada participante. Resumidamente, é relevante destacar que: (a) existe uma diferença na formação e carreira dos dois professores, sendo que P1 é um professor em formação inicial com poucos anos de carreira enquanto P2 tem especialização e leciona a mais anos; (b) o questionário demonstra uma diferença na questão do ensino da oralidade, onde P1 apresenta um discurso com foco na forma e P2 com foco na comunicação inteligível; (c) ambos têm uma relação positiva com o ensino da língua inglesa, pois simpatizam e se sentem confiantes na profissão e no idioma; (d) tanto o planejamento quanto as expectativas de P1 são embasados no material didático e em aspectos formais da língua enquanto P2 desenvolve seu planejamento com base nos conteúdos e dinamicidade das aulas e apresenta expectativas voltadas ao desenvolvimento comunicativo de seus alunos. Mais uma vez, destaco a importância deste perfil dos professores não somente por este já trazer alguns elementos que dão indícios sobre crenças, mas também por percebermos crenças, emoções, identidades e práticas como intimamente interligadas.

4.2 CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA

Conforme apresento na seção 3.7, os dados das entrevistas foram categorizados em quatro tópicos: I. Conceito de língua; II. O papel da pronúncia; III. Práticas de ensino; e IV. O papel do falante nativo. Nesta subseção, passo a analisar as entrevistas dois e três (Apêndice 2) com base nestas categorias, trazendo uma reflexão sobre as possíveis crenças presentes nestes dados.

A entrevista dois tratava dos recursos utilizados nas aulas e o andamento da turma em questão, era composta pelas mesmas perguntas tanto para P1 quanto para P2:

- Quais materiais/recursos você gosta de usar na aula?
- De que forma você escolhe?
- O que você está achando da turma (desempenho/participação/engajamento)?

Por outro lado, a entrevista três se baseava em dúvidas que me surgiram durante as observações de aula, e por isso, as perguntas são um pouco diferentes para P1 e P2.

P1:

- Percebi que você dá bastante importância ao *listening*. Por quê? E o que você acha dos *listenings* do livro?
- Em outras entrevistas você comentou que se sente muito confortável em trabalhar com pronúncia. Por quê? Por que você acredita que pronúncia seja tão importante?
- Por que você acredita que outros professores não têm essa confiança?
- Nas aulas você utiliza pares mínimos e "transcrições fonéticas". Fale um pouquinho sobre essas práticas.

P2:

- Como você faz/enxerga a questão do *feedback* de pronúncia?
- Como você seleciona os tópicos de pronúncia do livro que serão trabalhados ou não?
- O que você acha dos *listenings* do livro?

Relembro que tais questões nortearam as entrevistas, ou seja, outras perguntas surgiram durante as conversas. Considerando estas duas entrevistas, passo agora para a análise dos dados sobre a primeira categoria.

4.2.1 Conceito de língua

Durante as entrevistas dois e três, não haviam perguntas explícitas sobre o conceito de língua que os professores carregam por trás de suas práticas em sala de aula. Porém,

algumas colocações e afirmações feitas por P1 e P2 são possíveis indicações de uma ou outra forma de conceber língua, as quais interpreto com base nas referências deste trabalho. Farei a análise de cada professor separadamente, começando com as características de P1.

Alguns dados apresentados na seção anterior já permitem um primeiro olhar para o conceito de língua no discurso de P1. Tanto os aspectos importantes no ensino da oralidade apresentados no questionário, quanto as expectativas para a turma acessadas através da entrevista 1 demonstram preocupação e importância dada a aspectos formais da língua, como usos gramaticais e precisão. Durante a entrevista 2, P1 retomou a questão do receio com o ensino de *present perfect*, ao falar sobre o andamento da turma:

“Eu tô me sentindo bem com o nível, eu tava com medinho de apresentar *present perfect* pela primeira vez pra eles assim, mas acho que não foi tão traumatizante assim... Vamos ver se/ vamos ver no pré 1 como vai ser, se eles vão chegar no pré 1 não sabendo assim. Meu maior medo era esse assim, apresentar esse conteúdo super mega importante pela primeira vez, *ever*, sabe?” (P1 – Entrevista 2).

Ao nos depararmos com a expressão: “super mega importante” para se referir ao conteúdo gramatical do *present perfect*, assim como uma expectativa que os alunos utilizem tal estrutura no próximo nível do Celin (pré 1), é possível perceber a crença na estrutura como fundamental. Além disso, elementos de emoção parecem estar fortemente presentes, através de expressões as quais revelam tanto a relação do professor com o conteúdo (“medinho”, “maior medo”) quanto um receio em relação à recepção dos alunos quanto ao ensino da forma (“traumatizante”). Outro exemplo que reforça a impressão desta visão de língua mais normativa, baseado em uma orientação monolíngue (como apresentado na seção 2.1), diz respeito à escolha dos recursos a serem utilizados:

“C - E como que você escolhe?

P1 - É, então, eu vou lá e escolho no, no índice lá do, geralmente quase tudo que eu pego é do *Games Project* daqui né, então eu vou lá e pego, coisa que a gente viu na semana passada/ tópico gramatical que a gente viu semana passada assim” (P1 – Entrevista 2)

O ensino baseado em conteúdos e tópicos gramaticais específicos, o qual parece estar representado nos discursos de P1, indica uma crença que se orienta mais em direção à visão moderna de língua. Por fim, outro exemplo que reforça tais considerações está em um trecho da entrevista 3, em que P1 fala um pouco sobre a importância do ensino da pronúncia em níveis mais avançados do curso:

“Agora é só pra você polir o inglês, deixar cada vez ma/ cada vez mais fluído, sabe que, que/ cada vez mais a pessoa não precise perguntar ‘Ah? *Come again?*’. Cada vez menos precisar disso aí sabe” (P1 – Entrevista 3)

Nesta frase, os termos “polir” e “fluído” parecem um pouco vagos. Não sabemos se estas palavras remetem a eliminar sotaque, falar como um falante nativo ou se tornar mais inteligível. Entretanto, o que chama a atenção é o objetivo de auxiliar o aluno a falar de uma

forma que o ouvinte não precise pedir repetição ou reformulação. É pertinente pensar que esta busca por eliminar tais negociações está mais próxima de uma visão de língua como sistema fixo.

Tendo considerado as crenças a respeito do conceito de língua nas falas de P1, passo agora a analisar tal elemento no discurso de P2. No questionário e na primeira entrevista, identificamos indícios de uma preocupação com a questão mais comunicativa do uso da língua, em detrimento dos aspectos mais formais. Isto se repete em exemplos da entrevista 2, como na preferência do tema da aula como fator de escolha dos recursos a serem utilizados:

“C - E daí pra escolher esses materiais diferentes você vai o que, talvez pelo conteúdo da aula...?”

P2 - Ah, sempre pelo tema normalmente. As vezes o *grammar*, mas normalmente o tema, da unidade...

C - Tópico do assunto...

P2 - É, é, o assunto que a gente tá trabalhando...” (P2 – Entrevista 2)

Ao falar sobre o andamento da turma, a professora comentou que utiliza das provas para fechar um diagnóstico a respeito dos alunos, e comentou:

“E na m/ às vezes você tem surpresas. Você fala ‘nossa, mas parecia tão quietinho, não fazia nada mas consegue entender bem’, que bom né?” (P2 – Entrevista 2)

A contraposição de “tão quietinho”, ou seja, uma personalidade que não se caracteriza por participar oralmente de forma significativa na aula, com “consegue entender bem” através da adversativa “mas”, possibilita uma interpretação de que P2 acredita que o uso efetivo da língua através da participação em aula é um elemento consideravelmente importante no aprendizado. A seguir, aponto três diferentes momentos (incluindo um trecho da entrevista 1) onde acredito que existem mais indícios das crenças a respeito de conceito de língua nas falas de P2:

“Interagir um pouco mais com a realidade né, tornar a língua um pouquinho mais... verdadeira né, mais real. Então a/a ideia do pré é isso, no começo eles ainda não têm/ eles tão um pouquinho travadinhos mas as/ não demora muito pra eles verem que eles conseguem dar opinião das coisas e... Claro que, erros de estrutura vão acontecer sempre, erros de pronúncia vão acontecer sempre” (P2 - Entrevista 1);

“Quando não faz é porque assim oh, deu tempo de fazer o que, dar gramática e praticar *speaking*, então, entre fazer um exercício controlado, de/ isolado de pronúncia e coloca-los a falar, eu acabo preferindo deixar eles” (P2 – Entrevista 2);

“C - Então o critério você acha que seria isso talvez de entender, de ser entendido...”

P2 - É, e assi/ ou então é, mas ou então a pronúncia as vezes ela é totalmente fora do que deveria ser, daí você para”. (P2 - Entrevista 3)

Nestes trechos, vemos que a professora dá muita importância ao uso da língua para fins comunicativos, ou seja, para que o aluno consiga transmitir suas ideias, opiniões, conversar, etc. Por exemplo, retomando a entrevista 1, a preocupação com o nível pré-intermediário 1 é a de que eles utilizem a língua para falar do mundo. No segundo trecho, P2 demonstra sua preferência em dar liberdade para que os alunos falem em sala do que dar

exercícios controlados. Por fim, o último trecho é um momento em que parafraseio algo que a professora havia dito da importância da mútua compreensão, e esta reafirma. Contudo, também observamos nestes momentos indícios do papel da forma e da gramática. No primeiro trecho, ao citar “erros de estrutura” e “erros de pronúncia”, parece que se trata de um conceito de erro com base em uma forma padrão. Na entrevista 2, o processo da aula se compõe em “dar gramática” e depois praticar *speaking*, sendo a gramática um conteúdo explícito o qual antecede a prática. Por fim, a expressão “fora do que deveria ser” implica na existência de uma pronúncia padrão que deve existir e ser minimamente seguida. Entendo, pois, que a perspectiva de língua presente no discurso de P1 ainda não é muito clara, mas parece estar relacionada com a da Abordagem Comunicativa, conforme citei na seção 2.3.2. Acredito que mais elementos da entrevista 4 como também as observações trarão mais luz a este aspecto.

4.2.2 O papel da pronúncia

Na leitura de diversas respostas durante as entrevistas, sejam elas de perguntas diretamente relacionadas com pronúncia ou não, pude observar a relação dos professores com este aspecto da língua, objeto desta pesquisa. Quanto a relação, me refiro tanto ao posicionamento que estes professores têm sobre pronúncia, quanto como acreditam que esta deve estar presente em sala de aula.

Começando por P1, diversos aspectos tornam claro o quanto este professor aprecia o aspecto da pronúncia, e um deles é a escolha do tema de sua monografia. Na época da coleta dos dados, P1 estava escrevendo seu trabalho de conclusão de curso, cujo tema se relacionava com ensino de pronúncia (com foco na compreensão, e não produção) através da música. Ao explicar tal escolha de tema, ele afirmou que se sentia muito confortável trabalhando com pronúncia, e justificou:

“Acho que a, não se/ acho que foi a Lúcia¹¹⁹ aí, a Lúcia me traumatizou de um modo bom assim, eu não prestava atenção em pronúncia até ter feito a oral 1 e oral/ os orais né. Desde então eu vi assim, eu sou um cara chato com pronúncia assim, eu levo isso pra qualquer coisa da minha vida, eu vou aprender polônes, eu sou um dos caras mais chatos com pronúncia do polonês, eu tento falar assim, bonitinho assim (...) eu sou ch/ eu sou chato no sentido que eu presto a/ presto atenção, e eu gosto de corrigir o aluno também, sem o, sem, sem medo assim, eu gosto de corrigir o aluno” (P1 – Entrevista 2)

Nesta fala, destaco dois pontos que me chamaram a atenção. Primeiramente, lembrando mais uma vez da relação entre crenças e emoções, bem como experiências e identidade, percebo que P1 retoma experiências que podemos ver caracterizadas por uma palavra carregada de emoção, “traumatizou”. Apesar da carga negativa do termo, neste

¹¹⁹ O nome verdadeiro citado durante a entrevista foi substituído a fim de preservar a identidade da professora.

contexto parece algo positivo, que caracteriza sua experiência como aluno. Esta vivência resultou em seu posicionamento em relação a pronúncia como “um cara chato”, o que estou interpretando, de acordo com o restante do discurso, como um indivíduo que busca precisão no uso dos sons de uma língua. A expressão “eu tento falar assim, bonitinho” não tem um significado evidente, mas parece corresponder ao uso de algum modelo. O segundo ponto relevante está em “eu gosto de corrigir o aluno também”. Este excerto revela esse sentimento positivo relativo à pronúncia e ao trabalho com ela em sala de aula.

No tocante à importância do ensino de pronúncia, dois momentos podem ser apontados onde P1 destaca a questão da inteligibilidade:

“Geralmente eu gosto de falar assim ‘ah, mas se você falar isso, você tá falando isso, você tá querendo falar, você tá falando coisa completamente diferente’ (P1 – Entrevista 2)

“Porque pra saber, também, dar um pouco de importância também pra essa/ uma coisa que é tão, parece tão não importante que é a pronúncia, mostrar como que, como que mensagens podem ser *misread* né, como *cough/coffe*, *third* e o *turd*” (P1 - Entrevista 3)

É pertinente afirmar que P1 explica a importância do aprendizado de pronúncia através do aspecto da inteligibilidade, pois sons diferentes implicam em palavras diferentes, como nos pares mínimos que ele fornece de exemplo. Consequentemente, acredito que esta pode ser uma crença na inteligibilidade como uma questão fonética, uma vez que o indivíduo estaria falando algo “completamente diferente”, e que sua fala poderia ser “*misread*” por causa desta troca de sons. Em outras palavras, podemos associar a visão de P1 sobre inteligibilidade com a perspectiva de ILF 1 (conforme a seção 2.2). Novamente, a importância do aluno não ser mal interpretado reforça a busca por uma produção oral que evite a necessidade de repetir, negociar, etc. Além disso, ao ser questionado explicitamente do porquê acredita que a pronúncia é um elemento importante, P1 faz uma diferenciação entre este aspecto nos níveis mais básicos e nos mais avançados:

“Nos níveis mais básicos eu tento fazer com que o aluno não fale, por exemplo é, se preocupar com os pares mínimos, falar, sabe, falar o que ele quer falar mesmo. Depois no intermediário eu gosto, eu gosto de estar polindo o inglês da pessoa. Ele já passou da parte do que/ daquele ‘ai, eu vou falar isso ele vai entender errado’, não, ele vai entender certo, mas agora é só pra você polir o inglês, deixar cada vez ma/ cada vez mais fluído” (P1 – Entrevista 3)

Em um momento inicial, o mais importante seria que o aluno produzisse uma fala compreensível. Com o avanço para outros níveis, a pronúncia deveria se desenvolver mais, o professor “polindo o inglês” do aprendiz. Na última frase fica claro que, independentemente de haver entendimento ou não, seria ideal fazer alterações na pronúncia. Tais alterações seriam em relação a um uso “mais fluído”, o que provavelmente corresponde a uma forma padrão.

Passando agora às análises de P2, vemos a questão da pronúncia aparecendo nos momentos em que perguntei diretamente sobre este tema. Não pude observar uma importância ou um gosto por este aspecto da mesma forma que em P1, mas também não houve nada negativo a respeito. Quando perguntei sobre o trabalho com os exercícios de pronúncia do livro, P2 destacou que trabalha com os sons mais especificamente se eles estiverem pelo menos em algum contexto, como no aprendizado de palavras novas em níveis mais básicos. Além disso, também trouxe a questão da inteligibilidade, em dois momentos:

“Eu acho, interessante assim quando tem... Quando f/ a, o exercício de pronúncia está ali pra chamar atenção pra alguma coisa que vai interferir na comunicação se for feito errado”

“Então eu, eu costumo apontar, mas assim o critério é pra ver se é possí/ se é, se realmente, se é compreensível ou não o negócio” (P2 – Entrevista 3)

Há nestas falas uma crença na inteligibilidade como importante na comunicação. O que não está exatamente claro é como a professora define o que seria compreensível ou o que iria interferir na comunicação. Prováveis indícios podem ser vistos em dois exemplos que ela levanta logo em seguida:

“Então é, por exemplo essa história do verbo, do verbo regular, de você acrescentar ou não uma sílaba isso pode atrapalhar a comunicação então é interessante você parar e mostrar isso”

“Por exemplo a diferença do *can* e *can't*. Que ela é na pronúncia, porque você, você não vai ficar esperando na sua vida que você vai es/ escutar o 't' final do *can't*, que você não vai, então é na vogal que tá, então pô, você tem que saber” (P2 – Entrevista 3)

Estes dois exemplos se assemelham à perspectiva de P1 de que diferenças em sons específicos causam falta de compreensão entre falantes, ou seja, uma visão de inteligibilidade próxima ao ILF 1. Isso fica mais explícito no segundo trecho, em que P2 afirma que a diferença está no som da vogal e é através deste som que você identifica se é afirmativo ou negativo, sem considerar fatores contextuais, por exemplo. No entanto, o que percebo como diferente entre os dois professores é que, ao contrário de P1, P2 não demonstra a necessidade de trabalhar com a pronúncia além do ser compreendido (ou seja, alterar a oralidade em detrimento de um padrão nativo). Acredito que estes dois exemplos citados acima (morfema – *ed* e o som de vogal em *can* e *can't*) não afetariam a inteligibilidade, mas P2 acha que comprometeriam sim e portanto são importantes de ensinar. Na próxima categoria, considero suas afirmações sobre práticas de ensino, o que irá embasar mais as considerações feitas nesta subseção.

4.2.3 Práticas de ensino

Esta categoria tem como objetivo buscar indícios das crenças dos professores sobre suas práticas (o que acreditam que fazem ou devam fazer em sala), a partir das informações dadas nas entrevistas. Apresento comentários sobre o que de fato vi em suas aulas na próxima seção, onde analiso os dados das observações e entrevistas em conjunto.

Ao ser questionado sobre os recursos que utiliza em sala de aula, P1 começou sua resposta explicando que não é “aquele cara muito multimídia”. Apesar de meu questionamento não estar relacionado a recursos tecnológicos, acredito que P1 tenha interpretado com este viés, pois passou a se justificar:

“Pra eu usar o laptop, o projetor assim eu fico com uma preguiça assim e só quando por exemplo entra *power point* no meio da história assim, porque eu geralmente tento evitar, assim porque é mais, é, é uma combinação de preguiça, com trauma de tantas vezes que deu pau, (...) que daí eu sou meio avesso a usar a coisa tecnológica” (P1 – Entrevista 2).

Neste trecho podemos ver claramente a questão da relação entre experiências, emoções, crenças e ações, principalmente simbolizada no uso da palavra “trauma”. Experiências malsucedidas com o uso da tecnologia trouxeram emoções negativas, as quais teriam estimulado crenças de que este recurso não é produtivo em sala de aula. Consequentemente, tal elemento deixa de fazer parte de suas práticas. Em contraposição, P1 afirma que utiliza muitos jogos, *flashcards* e esquemas no quadro. Entretanto, sua experiência e relação com a música é o que mais se evidencia:

“C - Mas e música, é óbvio que você usa [risos], você usou semana passada... Qual que você acha que é a vantagem de usar...”

P1 - Bom, primeiro que eu não vou usar música só porque é o tema da unidade, por exemplo assim, eu tento botar alguma lacuna na letra, alguma coisa a ver com, é algum aspecto gramatical ou de pronúncia assim da unidade que a gente tá vendo assim. Eu não consigo usar música só porque, sei lá, ah, por exemplo vocabulário da unidade. Nada contra vocabulário, mas eu acho que fazer coisinha, exerciciozinho gramatical assim” (P1 – Entrevista 2)

Ao utilizar música em sala de aula, novamente tal recurso se torna atrelado aos conteúdos do material didático e relacionados à forma da língua, “algum aspecto gramatical ou de pronúncia assim da unidade que a gente tá vendo”. Este excerto, tal como afirmações anteriores sobre as escolhas dos recursos, parece indicar uma crença na relevância de materiais que promovam um trabalho explícito com aspectos formais.

O material didático parece estar bem presente nas práticas de P1, mas tal elemento diferencia-se no quesito da pronúncia. O professor afirma não utilizar ou apreciar os exercícios apresentados pelo livro, pois muitas vezes tratam de sons os quais falantes de português já conhecem. Por outro lado, reafirma seu apreço em trabalhar tal aspecto da língua, através da correção da produção dos alunos:

“Eu não gosto de usar muito a pronúncia do livro. É pronúncia de coisa que eu corrijo mesmo em sala assim, que o aluno fala assim. (...). Não é só porque eu gosto de pronúncia que eu pego qualquer exercício de pronúncia entendeu?” (P1 – Entrevista 2)

Em seguida, explicou como faz esta correção, utilizando do humor para que o aluno lembre na próxima vez em que utilizar a pronúncia “errada”. De acordo com P1, muitas vezes este humor se baseia em pares mínimos, como veremos na próxima seção com exemplos das observações. Em outros momentos, P1 utiliza de um recurso desenvolvido por ele mesmo, ao qual se referiu como “fonética *for dummies*”:

“P1 - Eu lembro que eu fazia até em 2014, eu já fazia transcrição fonética, das palavras que o aluno, que via que não falava certinho assim, mas eu fazia fonética como a gente aprende em Letras. Só que eu vi também, o a/ o aluno não precisa saber, o aluno, no Celin não precisa saber fa/fonético. Depois eu comecei/ depois esse ano eu comecei a fazer esse alfabeto fonético “*for dummies*” daí sabe [risos]

C - [risos]

P1 - Que é o que, português, né, bem como você falaria assim com letras do português né” (P1 – Entrevista 3).

Aqui é pertinente destacar a mudança na crença sobre o ensino de pronúncia através do alfabeto fonético devido às experiências em aula. Ao invés de utilizar um elemento mais linguístico e formal, P1 passou a empregar a língua materna, a qual compartilha com seus alunos. Ademais, neste excerto há uma indicação de quando a correção é feita, quando “via que o aluno não falava certinho”. Este termo “certinho” parece reforçar a visão de língua normativa observada na primeira categoria. Outra indicação está no exemplo que P1 apresenta em seguida, para exemplificar o uso deste recurso:

“Eu tô, tô ensinando ‘ed’ pros alunos do básico 2 né, daí como *talked*, eu escrevi “t”, “o” com acento agudo, “k” e “t”, *talked*. Pra *talked* (pronunciado /'tawkəd/) né, se fala muito *talked* (pronunciado /'tawkəd/) né, no passado de *talk*. E daí essas coisas eu acho que ajuda assim” (P1 – Entrevista 3)

P1 utilizou este recurso de escrever como se fala a fim de corrigir uma produção a qual ele considera muito comum. Esta produção parece apresentar características de um sotaque brasileiro, como a vocalização do /l/ e a realização da epêntese no morfema –ed. Uma vez que vimos na seção 4.2.2 que P1 traz uma perspectiva de inteligibilidade próxima ao ILF 1, podemos tomar algumas pesquisas feitas nesta fase sobre este último fenômeno produzido por falantes brasileiros (mesmo reconhecendo suas limitações como apresentamos na seção 2.2), e ver que tais formas não afetariam a comunicação (por exemplo em RIELLA, 2013 e GOMES; BRAWERMAN-ALBINI, 2014). Consequentemente, temos um exemplo de correção que vai além de uma produção inteligível, envolvendo também a eliminação de sotaque.

No que diz respeito às práticas de P2, a professora retorna a falar sobre a necessidade que sente de dinamizar as aulas com diferentes recursos, citando o uso de jogos, música,

vídeos ou momentos de conversa livre. Ao contrário das impressões que tive de P1, P2 parece se distanciar mais do material didático:

“Na verdade se eu/ eu gos/ eu preciso usar o livro, claro, eu gosto de ter o livro, mas, se a minha aula ficar toda em cima do livro eu fico meio desesperada assim, meu Deus que aula chata” (P2 – Entrevista 2)

P2 explica que inicia suas aulas com alguma atividade, como por exemplo jogos ou conversas com os alunos, para auxiliá-los a “entrar no ritmo”. Além disso, busca inserir diferentes recursos dentro do planejamento total da aula. No trecho acima, destaco a questão da emoção, representada na palavra “desesperada” e na expressão “meu Deus que aula chata”. Este conjunto de características indica uma crença na importância de fornecer diferentes materiais e estímulos para motivar e engajar a participação dos alunos no aprendizado.

Quanto às perguntas direcionadas ao tema da pronúncia especificamente, questionei quais seriam os critérios de seleção para fazer ou não alguma atividade proposta no material. P2 aponta o tempo como principal fator, comentando que dá preferência para gramática e prática de *speaking*, de acordo com o trecho apresentado na categoria sobre conceito de língua. Da mesma forma que P1, também argumenta que não realiza certas atividades por trabalharem com sons já conhecidos pelos aprendizes. Sobre os exercícios que utiliza do livro, comenta:

“Normalmente, é a relevância que ela tem com o conteúdo trabalhado normalmente sabe? Então por exemplo quando a gente viu ali simp/ revisão de *simple past*, tinha que falar dos verbos regulares. Então foi um momento que né, mesmo que não tivesse, provavelmente teria que ter trazido alguma coisa sobre o assunto” (P2 – Entrevista 3)

O ensino de pronúncia proposto pelo livro seria interessante, portanto, quando este conteúdo tivesse relação com o tópico sendo trabalhado em sala. É relevante destacar que neste trecho existe, da mesma forma que em P1, um indício de crença na necessidade de ensinar os sons do morfema –ed. Quando perguntei sobre o que seria importante ensinar em pronúncia, outros conteúdos que P2 demonstra achar relevante apareceram, como o *connected speech* (demonstrando aos alunos como isso também acontece no português) e a diferença entre *can* e *can't* (conforme visto anteriormente). Quanto aos símbolos fonéticos, afirma:

“Gosto de mostrar às vezes os sons e símbolos pra eles, pra eles saberem que existe, mostro onde fica. Falo que ajuda pra procurar de repente no dicionário, entender como que fala alguma coisa, mas... não fico... vamos trabalhar a tabela dos símbolos fonéticos porque, é muito *time consuming* assim, e as vezes não é o foco deles, acaba vindo mais por curiosidade, quem quer estudar por conta, quem quer aprofundar daí vai procurar né. A gente dá umas diquinhas né” (P2 – Entrevista 3).

Nesta fala, é possível perceber um certo incentivo de P2 à autonomia dos alunos, reconhecendo que eles podem ter focos diferentes e que, dependendo de seus objetivos, o professor pode dar “diquinhas” a fim de incentivar este estudo mais independente. Finalmente, minha última pergunta diretamente ligada à pronúncia durante a entrevista 3

estava relacionada ao *feedback*. P2 explicou que aproveita muito os exercícios de leitura para a correção da pronúncia, às vezes esperando que o aluno termine de ler, outras auxiliando durante o processo, como quando o próprio aluno pausa e demonstra precisar de auxílio. Comentou também que acredita que o ideal seria anotar os diversos aspectos durante as falas dos alunos, os quais considera que precisam de correção, e depois levantar estes pontos coletivamente para uma melhor reflexão e aprendizagem. Todavia, o foco de sua resposta sobre o *feedback* estava nas questões individuais em que este processo está envolvido:

“O corrigir é uma coisa também que ainda não é... Mil anos dando aula e ainda não cheguei numa conclusão tipo, isso funciona ou isso não funciona, funciona às vezes pra um tipo de aluno, não funciona pra outro tipo de aluno, eu nunca achei que as minhas correções fossem... tipo agressivas, no sentido de né... ah, assustar o aluno, mas eu já tive *feedback* de aluno que achou que, ficou com medo de falar depois porque eu corrigi. Então assim é muito pessoal essa coisa” (P2 – Entrevista 3)

Percebemos aqui uma crença no fato de que os alunos aprendem e respondem aos estímulos do professor de diferentes formas. No final do trecho, a professora menciona uma experiência com um de seus alunos, a qual parece ter influenciado nesta sua crença sobre o caráter pessoal e delicado da correção.

4.2.4 O papel do falante nativo

Durante as primeiras entrevistas, houve poucas indicações de crenças relacionadas ao falante nativo ou aos diferentes usos do inglês, os quais tomamos como variedades. Encontrei certos momentos que estavam de alguma forma relacionados com este tema, como no caso de P1 ao explicar o espaço da pronúncia no tema da sua monografia. Comentei anteriormente que este professor estava escrevendo seu TCC sobre o ensino de pronúncia através da música:

“E dentro de pronúncia compreensão oral. Não é ensinar os alunos como eu quero que eles falem. É ajudar eles a entender um nativo falar, é bem específico assim” (P1 - Entrevista 2)

Considerando que o objetivo maior do seu trabalho de pesquisa era desenvolver práticas que auxiliassem os alunos a compreender a fala de nativos especificamente, é plausível supor uma crença na influência e/ou importância da presença do falante de inglês como primeira língua no aprendizado deste idioma por brasileiros. Outro momento que envolveu o tema das variedades do inglês foi na seguinte pergunta: “O que você acha dos *listenings* do livro?”. Uma vez que os materiais utilizados no Celin se caracterizavam como de inglês britânico, eu tinha o objetivo de verificar a existência de crenças a respeito da necessidade ou não de apresentar aos alunos diferentes variedades da língua. Entretanto, P1 não direcionou sua resposta para este ponto, apenas afirmou que acredita que os áudios são

bons, mas que deveriam existir mais exercícios exclusivamente trabalhando a habilidade de *listening*. Dado que a questão das variedades não surgiu de P1, perguntei mais diretamente:

“C - O que você acha de ser *British English*? Porque o livro ele é *British English*...”

P1 - Sim, sim... Ah, felizmente eu, eu, assim, eu percebi que não faz tanta diferença, por mais que meu inglês seja, é, bem americanizado, assim por causa dos filmes e dos professores que eu tive, eu acho que eu percebi assim que tirando uns vocabulários aqui e ali, esses *spellings* aí que nem são do *listening* né, eu, no geral assim acho que vai muito bem, se eu percebo/ se eu percebo que tem alguma coisa que tá diferente do que eu falo no text/ no texto eu falo pros alunos tal, depois/ logo depois do áudio assim, mas eu falo que não é nada que eles tem que se preocupar muito assim, porque a *intelligibility* tá, tá muito alta né, entre *British English* e *American English* né” (P1 - Entrevista 3)

Em sua resposta, existem vários trechos que indicam crenças com relação ao tópico em questão. Primeiro, P1 demonstra que acredita que seu inglês é “bem americanizado”. Relembro aqui que vimos o quanto este professor se sente confiante no aspecto da pronúncia, e com esta caracterização dada neste trecho podemos supor que tal confiança é decorrente da semelhança de sua fala com a de um nativo. Logo, é possível que exista uma crença no modelo do falante nativo como ideal. Segundo, P1 contrapôs a variante apresentada pelo livro, *British English*, apenas com o *American English*, que seriam as formas consideradas padrões na perspectiva do ILE (seção 2.1). Ele afirma que esta diferença não é um problema, em razão da inteligibilidade entre estas duas formas, sem citar outras variedades possíveis (nem mesmo outras do *Inner Circle*). Portanto, acredito que exista uma crença que se alinha à visão do ILE.

Por fim, pedi a opinião de P1 sobre a falta de confiança que a maioria dos professores geralmente têm no trabalho com pronúncia, ao contrário da segurança que ele apresenta:

“Olha porque, os professores são tudo, aqui na nossa realidade todos os professores são *non-native speakers*, e óbvio que tem pessoas que não tem aquela inclinação, não tem aquele, é... talento é uma palavra feia né, mas enfim, não tem tanto, aquela inclinação para ensinar pronúncia. Porque não, sabe porque têm, têm dificuldades de pronúncia, eles mesmos têm dificuldades de pronúncia, como *learners* da/ daquela língua né. Isso então/ a gente tá no Brasil, sabe, então é normal assim. *Non-native teachers*, vai ter um alto grau, eu acho né, um alto grau aí de insegurança, ensinando pronúncia assim” (P1 – Entrevista 3)

Parece haver novamente uma crença no falante nativo como modelo ideal, pois o fato de seus colegas não terem o inglês como primeira língua implica em “dificuldades de pronúncia”. Principalmente, destaco que P1 se refere aos professores como “*learners*” da língua, apesar de já lecionarem esse idioma. Esse status constante de aprendiz decorrente da identidade de não nativo, o qual implica na síndrome do impostor, também remete à crença na visão moderna de língua, um sistema pertencente a um país e/ou povo. Indivíduos que não pertencem a esta comunidade estariam sempre aprendendo o idioma.

Durante a entrevista com P2, eu também levantei a questão a respeito de sua opinião sobre os *listenings* do livro. Da mesma forma que P1, a exclusividade do inglês britânico ou a

necessidade de outras variedades não surgiu de início na fala de P2, e por isso também questionei mais diretamente:

“C – E o fato de ser b/ porque é *British English* né?

P2 - Ah, mas isso é opção do material né. Mas na verdade assim né, quando a gente tinha lá os vídeos, os *Meet the Experts* lá as vezes não é também, depende de onde é a pessoa. Eu acho que como o material/ o ritmo que a gente usa o material, a gente tem espaço pra trazer se quiser *listenings* diferentes com outra, outros sotaques, outras coisas assim. Eu acho interessante porque não é o áudio que eles estão acostumados, então no fim das contas, é um *plus* o *listening* ser *British*. Porque o que eles vêm de seriado é *American*. Sabe? Então daí eles ficam/ então acaba dando mais variedade pra eles, nesse nível né, pensando já nesse nível, de repente se fosse lá no básico podia ser que interferisse um pouco mas não, agora eles já conseguem fazer as diferenças. Então/ inclusive eles pegam: ‘nossa, mas esse aqui fala diferente né’ (...)

C - Vai trazer as duas formas...

P2 - Os dois padrões né, porque na verdade tem 1058 formas diferentes [risos]” (P2 – Entrevista 3)

No início do excerto, P2 demonstra a possibilidade de utilizar outros materiais a fim de trazer outros sotaques. Isto sugere uma crença na existência da necessidade de expor os alunos a diferentes variedades. Em seguida argumenta que o fato de ser *British* já provoca um estranhamento, pois os alunos estão mais acostumados com o *American*. Este trecho parece indicar uma crença a respeito do conteúdo cultural com o qual os alunos têm contato: “o que eles vêm de seriado é *American*”. Destaco também quando P2 afirma que tal diferença entre as duas formas poderia ser um problema em níveis iniciais, “se fosse lá no básico podia ser que interferisse um pouco”. Imagino que exista alguma crença relacionada ao aprendizado e/ou conceito de língua, o qual consistiria em algum padrão inicial a partir do qual seriam vistas outras formas e suas diferenças. Por fim, declara sua crença de que o inglês americano e o britânico são os padrões, ao mesmo tempo em que reconhece as inúmeras outras formas que a língua toma. Mais adiante, nas seções 4.4.1 e 4.4.2, comento sobre esta situação de conflito em que P2 se encontra, na busca em reconhecer a multiplicidade sem conseguir desprender-se da referência aos padrões.

Quando falávamos sobre os exercícios de pronúncia do livro, o que seria importante apresentar ou não (conforme vimos nas categorias sobre pronúncia e práticas), P2 justifica que certos exercícios são importantes por envolverem diretamente a comunicação:

“Não é frescura pra falar que nem nativo, não, é pra você ficar mais facilmente ente/ né, entendível pras outras pessoas, os outro/ os outros também falantes da língua não nativos né, que tem, que a gente precisa estabelecer um padrão mínimo né” (P2 – Entrevista 3)

Vemos representada no início da fala uma crença de que falar que nem nativo não é um objetivo necessário. A emoção se torna presente através do uso da palavra “frescura”, que caracteriza uma negação à ideia do modelo do falante nativo. Outra provável crença que aparece é a necessidade de os alunos desenvolverem uma pronúncia compreensível inclusive para falantes não nativos. Ao final, o trecho “precisa estabelecer um padrão mínimo”

evidencia que esta compreensibilidade dependeria da existência de uma forma comum a ser compartilhada pelos diversos usuários do idioma.

4.3 PRÁTICAS E CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRONÚNCIA

Tendo analisado as crenças presentes nas entrevistas 1 a 3, bem como nos questionários, dedico esta seção às práticas de P1 e P2 nas horas de aula observadas, relacionando com as análises da seção anterior. De início, apresento minhas impressões gerais das práticas dos professores nas duas turmas que observei. Em seguida, comento sobre momentos e características específicas com relação ao ensino de pronúncia de cada professor, fazendo uma relação com as crenças que identifiquei anteriormente bem como com os dados da entrevista 4.

De modo geral, as aulas de P1 eram focadas e estruturadas a partir do livro didático e seus conteúdos. Durante as explicações, lançava mão de termos gramaticais e linguísticos com frequência, usando o quadro para escrever e fazer esquemas e tabelas. Na maioria dos encontros havia algum jogo para a introdução da aula, para revisar conteúdos passados ou para praticar novos. Tais características estão de acordo com as afirmações que salientei anteriormente, como uma visão de língua mais normativa, o uso do livro didático, de jogos e etc. P1 se caracterizava por uma personalidade bastante falante e parecia ter uma boa relação com os alunos. Por fim, utilizava da língua portuguesa sempre que sentia necessidade, normalmente para facilitar alguma explicação.

Por sua vez, as aulas de P2 eram também orientadas pelo livro didático, mas com uma variedade de atividades extras, como leituras, vídeos, jogos, música, etc. Outra característica predominante foi o uso de momentos de conversa com o grupo como um todo, ou seja, P2 lançava questionamentos ou tópicos os quais debatia com a turma de forma livre e bem descontraída. Sua personalidade e relação com os alunos era bastante animada e amigável. P2 também recorria à língua portuguesa em alguns momentos, em explicações ou comentários mais descontraídos.

Considerando o ensino de pronúncia mais especificamente, discorrerei sobre minhas impressões sobre cada professor separadamente. Entretanto, inicio comentando sobre um aspecto que esteve presente de forma significativa nas aulas tanto de P1 quanto de P2. Tomando os dados, foram 75 momentos durante as aulas de P1 que envolveram correção, ensino ou menção a qualquer aspecto de pronúncia (sua importância, sotaques, falante nativo e etc). Destes 75, 35 são intervenções quando algum aluno estava lendo em voz alta. Quanto a

P2, do total de 69 momentos analisados, 46 eram de correção durante a leitura. Pude observar que, tanto nas aulas de P1 quanto de P2, a grande maioria dos momentos de correção e/ou ensino de pronúncia aconteceu em situações de leitura em voz alta. Comentarei sobre como estas intervenções eram feitas a seguir, ao apresentar as características de cada professor.

4.3.1 A pronúncia em sala de aula: P1

Logo nas duas primeiras aulas de observação, já foi possível averiguar a importância e o apreço de P1 pelo aspecto da pronúncia, o qual constatei nas entrevistas. O seu gosto e o valor que dá para este fator está explícito em discursos na sala de aula, como nos exemplos a seguir:

“See how important pronunciation is?” (P1 – Aula 1)

“Let's go now to pronunciation. This is really, really, really important, ok? My TCC, my final paper is about pronunciation. That's why I'm, I'm like, oh, pronunciation is important. I have to defend my final paper, yeah?” (P1 – Aula 1)

“On page 97, a very important topic, which is pronunciation, guys. Oh my God, so important, pronunciation” (P1 – Aula 2)

Na primeira frase, P1 fez este comentário durante um exercício de *listening*, no qual ele repetiu o áudio do título de um texto e os alunos estavam com dificuldades de entender. Como este exemplo, há outros momentos em que percebo que este professor faz uma ligação expressiva entre a habilidade do *listening* e a pronúncia, a qual comentarei mais adiante. No segundo trecho acima, vemos que P1 explica para seus alunos a questão do seu trabalho de conclusão de curso, do mesmo modo que fez nas entrevistas. Por fim, a última frase deixa claro aos alunos o quanto ele realmente acredita ser importante a pronúncia, principalmente pelo uso da expressão *“oh my God”*.

Entretanto, o papel da pronúncia nas aulas de P1 não está claro apenas nas suas declarações. No decorrer do semestre, presenciei muitos momentos de dedicação para o ensino explícito de pronúncia, sem considerar as breves correções e/ou interrupções durante a leitura em voz alta dos alunos, como mencionei anteriormente. Estes momentos explícitos ocorreram de alguma maneira em todas as aulas. Algumas vezes, quando P1 percebia alguma produção diferente do que ele esperava durante alguma atividade, ele interrompia tal exercício, fosse de *speaking*, *listening*, ou *reading*, e abordava a pronúncia explicitamente. No primeiro exemplo, os alunos haviam desenvolvido em grupos propostas para a implementação de hotéis em locais incomuns, e estavam apresentando para os colegas. Certo momento, P1 interrompeu as falas:

“P1 – Pessoal, vamos lá: *hotel* (ênfase na última sílaba)

Alunos – *Hotel*

P1 – Até o fim da unidade, né, quero ver todo mundo falando *hotel*, básica/ lembrem. *Like Portuguese*, *hotel*, oxítone né. *The last syllable is the strong one*. *Hotel, hotel* [batendo palma ao pronunciar a sílaba forte]” (P1 – Aula 11)

“Aluna – *It’s becoming more commercial* (pronunciado /kəˈmɜːrsɪəl/)

P1 – *Commercial* (pronunciado /kəˈmɜːfəl/)

Aluna – *Commercial* (pronunciado /kəˈmɜːfəl/)

P1 – Uma dica pessoal, esses encontros aqui oh (escreveu –ci no quadro), né (escreveu –sh embaixo), *comercial*, *social*, *social sciences yeah?*” (P1 – Aula 4)

No segundo exemplo, a aluna demonstrou dificuldades, hesitando ao ler a palavra “*commercial*”. P1 interrompe a leitura e faz a explicação no quadro para todos os alunos. Outras vezes, o ensino explícito era motivado ou pelo livro didático ou pela relação que este tinha com o conteúdo de vocabulário/gramática. Na entrevista P1 afirmou que não gosta de fazer os exercícios de pronúncia do livro, e durante o semestre realmente só realizou dois. Entretanto, chamou a atenção para a importância dos exercícios e dedicou tempo da aula para a explicação e realização destes. Quanto à relação com o conteúdo de vocabulário/gramática, foram vários os momentos. Por exemplo, trabalhou com o som do “th” quando estavam aprendendo números (*thousand*) e fez uma explicação sobre as três pronúncias do morfema –ed quando o tema das aulas era *simple past* e *present perfect*. Apesar de não se caracterizarem como momentos explícitos dedicados ao ensino de pronúncia, P1 fez várias correções quando se tratava de atividades orais e/ou jogos que envolviam o vocabulário novo da unidade, como aconteceu nos tópicos de *furniture*, *body parts*, *clothes*, *food*, etc.

Retomando minha observação feita anteriormente, grande parte das correções aconteceram em momentos de leitura. Foram 35 intervenções para corrigir palavras pronunciadas pelos alunos enquanto eles estavam lendo um texto, pergunta ou resposta em voz alta. Na maioria das situações, P1 interrompia a leitura, falava a palavra a qual ele acreditava que devia ser corrigida, o aluno repetia tal palavra e continuava a ler. Por exemplo:

“Aluno - *we decide* (pronunciado /ˈdesɪd/)

P1 – *decided* (pronunciado /dɪˈsaɪdɪd/)

Aluno – *decided* (pronunciado /dɪˈsaɪdɪd/) *to...*” (P1 – Aula 2)

“Aluna - *The economy is growing* (pronunciado /graʊɪŋ/).

P1 – *growing* (pronunciado /groʊɪŋ/)

Aluna – *growing* (pronunciado /groʊɪŋ/)” (P1 – Aula 1)

Em outros casos, havia a pausa para explicação explícita, conforme mencionei acima. Durante a entrevista 4, P1 comentou sobre esta sua prática de corrigir no momento imediato em que o aluno fala, demonstrando uma crença na forma de aprendizado mais adequada:

“Mas em geral acho que eu prefiro ser uma coisa/ uma abordagem mais faça na manteiga mesmo assim, não pode ser também ser muito cheio de dedos, senão você não tá fazendo o seu trabalho sei lá eu acho assim, tem que ser um pouquinho faça na manteiga tipo,
C - É, tipo como, tipo o aluno falou e daí você...
P1 - Em seguida eu já falo”

“Se é uma coisa assim opa, não é um erro tão antigo, uma coisa que eles tão aprendendo assim eu/eu ach/ eu me sinto mais confortável assim pra usar o que eu quase sempre fa/faço, que é o que? Corrigir na/ *on the spot* assim. Assim que a pessoa fala eu já opa, é assim, as vezes eu até anoto no quadro...” (P1 – Entrevista 4)

Percebo aqui uma crença, a qual aparece em suas práticas, de que a correção imediata é o ideal para o aprendizado do aluno, uma vez que se não fizer esta intervenção, o professor “não tá fazendo o seu trabalho”.

No que diz respeito a quais aspectos de pronúncia eram trabalhados e/ou corrigidos, no geral variavam entre sons de vogal, sons de consoante e sílaba tônica. Entretanto, algo que notei durante as aulas e na entrevista 4 foi o foco de P1 em sons que acha importante serem trabalhados com falantes de português como língua materna, seja porque não conhecem o som ou por produzirem de uma forma que ele considera inadequada. Por exemplo:

“P1 - *How are you guys with the 'th'? I have to ask this. How are you with this?* (escreveu no quadro: *thousand*, sublinhou o ‘th’) *This? Is it an 'f'? Is it a 't'? What is it? Is it "fousand" or "tousand"?*
Alunos – *Tousand*

P1 – *Not/ it's not/ it's option C, So it's not /f/, like “f”, and it's not “t”, ok? I will say, the “th” guys, is something, I know it's difficult, you know...”* (P1 - Aula 2)

“P1 – *Do you still have difficulty with the pronunciation of the –ed's? When do we omit the vowel? For example, é... (foi apontando para os verbos no quadro) “camped”, “travelled” (apontou para “visited”) Aqui não né? Não é visited (pronunciado /'vɪzɪtd/), é visited (pronunciado /'vɪzɪtɪd/). Então... If the word ends with 't' or 'd'...*” (P1 – Aula 4)

Na explicação do “th”, ele pergunta aos alunos como eles estão com a produção deste som. Parece implícito que há uma probabilidade de os alunos estarem com problemas. Esta impressão se reforça quando P1 mostra duas opções de pronúncia as quais não considera corretas, mas que imagina que sejam a forma que os alunos produzam. No trecho sobre o –ed, é a palavra “*still*” que implica no fato de que P1 espera que em algum momento os alunos tenham apresentado dificuldades para produzir este som, dificuldade esta que poderia ainda existir e por isso precisava ser trabalhada. Na entrevista 4 o professor corrobora ainda mais estas questões, em diversos momentos:

“Ah, se eu ensino uma gramática pa/particular assim e eu sei por exemplo que a maioria dos brasileiros vai ter um/ dificuldade em falar um som de um, de um f/ fonema lá que tá sendo usado, eu vou falar. Eu vou me sentir na obrigação de falar, olha, cuidado, não vai cair nessa armadilha que tanta gente cai”

“Tem essas coisas assim que são, sons que são g/ ge / geralmente conhecidos como difíceis assim. Um ‘th’ assim, acho que qu/ em qualquer nível eu vou falar de ‘th’”

“Então eu acho que tem/tem coisas assim que acaba/ não importa nem o nível do aluno, acho que sempre vai ca/sempr vai/ eu, eu vou querer falar como o ‘th’, como o ‘ed’” (P1 – Entrevista 4)

No primeiro trecho, vemos que P1 acredita que existem erros que “a maioria dos brasileiros” comete. Há um peso negativo, o qual observo pela expressão “cair nessa armadilha”. Nos outros dois trechos, o professor cita especificamente os sons de “th” e do morfema –ed, crença que vimos presente nas práticas observadas. Além disso, P1 também justifica a importância de certos sons não só pela dificuldade entre brasileiros, mas também por afetarem a inteligibilidade caso pronunciados erroneamente:

“Tem coisas por exemplo que eu sei que eu, se o aluno falar, o cara não, não vai entender assim, (...) as vezes se o cara falar assim tipo ah, é... sei lá, quer ver... pensando lá num ‘ed’, muitas vezes o, a gente v/ a gente vai falar o ‘ed’ no/ com nosso sotaquezinho particular, vai parecer que a gente tá falando tipo, um *it* depois do verbo”

“Assim tem coisas que acho que sempre vale a pena voltar, porque são coisas que o aluno passa, o aluno muitos semestres aprendendo mas, não pega bem, sabe meio que, que é coisa que afeta a intercompreensão” (P1 – Entrevista 4)

No primeiro excerto, chamo a atenção para o uso da palavra “sotaquezinho”. O diminutivo parece trazer uma conotação negativa para a fala característica do brasileiro. Nos dois trechos, P1 justifica a importância de certos sons porque o ouvinte não iria entender, ou afetaria a intercompreensão. Temos aqui as crenças na necessidade de trabalhar os sons característicos do sotaque brasileiro e no fato de que estes afetam a inteligibilidade. Como pudemos ver, tais crenças apareceram nas práticas, uma vez que houve momentos de ensino explícito destes sons bem como comentários do professor durante as aulas sobre a relevância para a intercompreensão. Entretanto, assim como mencionei na seção 4.2.3 sobre o –ed não causar falta de inteligibilidade sob uma perspectiva de ILF 1 (visto que a perspectiva de P1 parece corresponder à desta fase), o mesmo ocorre com o som do “th”, o qual a própria Jenkins (2002, apud BECKER, 2013), classificou como um segmento que não ameaça a inteligibilidade. Portanto, percebo uma relação entre as crenças e práticas de P1 sobre a inteligibilidade como uma questão estritamente fonética bem como a necessidade de eliminação de sotaque. Por fim, cito dois exemplos das observações onde P1 deixou explícito em sala que estava trabalhando com sons produzidos tipicamente por brasileiros, o primeiro partindo da fala de uma aluna, e o segundo de um exercício de pronúncia do livro com áudio:

“Ah, *pronunciation tip*, dica né. *In English there is an ‘l’*, é ‘l’ mesmo não é ‘u’ né, não é *email* (pronunciado /iˈmeɪw/), é *email* (pronunciado /iˈmeɪl/) (...). Como que fala “leite” em inglês? (...) *milk* (pronunciado /mɪlk/, com ênfase no /l/), tem uma grande diferença de *milk* (pronunciado /mɪlk/) pra *milk* (pronunciado /mɪwk/), dá uma abasileirada se você falar *milk* (pronunciado /mɪwk/). (...) O americano fala papel (pronunciado /ˈpeɪpəl/) eles vão ler o meu papel, eles lêem lá hm, pra poder falar papel (pronunciado /ˈpeɪpəl/) ou papel (pronunciado /pəˈpeɪl/)” (P1 – Aula 1)

“*What is our tendency, as Brazilians, to pronounce the -ing? We have a tendency to pronounce the ‘g’.* *We Brazilians have a tendency to pronounce the ‘g’.* Right? *But be careful guys, let’s listen one more time* (toca mais uma vez o áudio). *So what happens? They say traveling, going* (pronunciados com o /g/ no final)? *No.*” (P1 – Aula 1)

Nestes dois exemplos o professor demonstra que certas produções características dos brasileiros devem ser trabalhadas pelos alunos. A expressão “dá uma abrasileirada” indica que o aluno estaria falando em inglês com sinais de sua identidade de brasileiro. No segundo, fica claro que não é interessante manter estas características, pois eles precisam “*be careful*” para não pronunciar o “g”. Todavia, o que eu gostaria de ressaltar nestes dois trechos têm relação com o espaço do falante nativo nas aulas de P1. Primeiramente, vemos a imagem do americano como exemplo de produção do /l/ em coda, e no segundo, o modelo de pronúncia correta vem do livro, onde “*they*” são os falantes de inglês britânico. Durante as entrevistas, percebemos as seguintes crenças: (a) importância de desenvolver a compreensão da fala de nativos; (b) falante nativo como modelo; (c) foco nos padrões americanos e britânicos. Estas crenças aparecem constantemente nas práticas de P1, não só nos exemplos já citados, mas em diversos momentos. Nos exemplos a seguir, vemos uma correspondência com a crença (a):

“P1 – Ok... Uma dica. *One tip for you guys, not only for João, for everyone here.* [escreveu “*take it*” no quadro] *How do we pronounce this?*

Alunos – *take it* (tentando falar de formas diferentes)

P1 – *See how... It's very logical that when you pronounce, to link yeah, to link the words, instead of saying 'take it', 'takit', 'takit'. Ok? It sounds more natural, it flows naturally, ok? One of the reasons, one of the reasons why native speakers are difficult to understand. They are linking, they are linking words all the time, like we do in Portuguese, we link words, all the time, in Portuguese*” (P1 – Aula 1)

“*Guys, this is one of the main reasons why we, we Brazilians, have difficulty understanding Americans. Any, any native speaker (...). So it's like, it's like a sound that is almost inexistent, almost inexistent, yeah? It exists but it's like... almost imperceptible ok? (...) So that's why, for example, sometimes, if you listen to a native say 'I went to Britain', if you don't pay attention, you don't even hear this* [aponta para o “to” no quadro]” (P1 – Aula 2)

Nos dois momentos P1 está explicando o porquê de certas dificuldades em entendermos falantes nativos. Algumas crenças que aparecem aqui são, primeiro, de que *connected speech* e *weak forms* são características apenas da fala de indivíduos cuja língua materna é o inglês (dando destaque para os americanos) e segundo, de que os alunos têm a responsabilidade na interação, de se esforçar e aprender estas formas para entender a fala dos nativos. É devido a este aspecto que P1 faz uma ligação importante entre *listening* e pronúncia durante suas aulas, conforme apontei no início desta seção. Também relacionado a esta questão da responsabilidade na interação, o aluno não só precisa se esforçar para entender, quanto ele precisa produzir para que o nativo compreenda:

“P1 – Se você fala *liked* (pronunciado /'laɪkɪt/), o americano vai entender, as vezes ele tá entendendo isso aqui, ele acha que você tá falando isso [escreveu “*like it*” no quadro].

Alunos – [risos]

P1 – É, não parece? Quando ele ouve brasileiro falando *li*/ ah, eu gostava de tal coisa, com aquele sotaque lá, *I liked* (pronunciado /'laɪkɪt/). *Like it?* Ele vai entender isso... Mas o que ele quer que eu goste? Goste disso. Você tá falando ‘goste disso’” (P1 – Aula 4)

Neste momento P1 está explicando a importância da pronúncia do –ed final com base na compreensão que um nativo (aqui, o americano) possivelmente teria. Novamente, temos uma conotação negativa para as características dos falantes brasileiros, desta vez através do aumentativo “sotaqueção”. Além disso, a falta de compreensão se baseia apenas no som, sem considerar outros aspectos, como contexto por exemplo. Esta importância de compreender a fala de nativos aparece nos dados da entrevista 4, ao explicar sobre seu TCC. P1 conta que, durante a banca de seu trabalho, um dos professores chamou atenção para o fato de que ele estava usando muito o falante nativo como referência, e então:

“Daí eu fiz uma coisa que eu tentei meio que assim, é... fugir um pouco assim essa/ esse/ essa minha falta de cuidado assim daí o/ eu não só assim, eu me preocupo mais com/ pelo menos no meu TCC assim eu mudei meu foco pra in/ pra compreensão auditiva. Eu não quero que eles falem, assim, tipo esse, produzir os *weak sounds* assim, mais que eles identifiquem quando ouvirem assim”

“P1 - Então meu *approach* assim, usar o nativo como referência é porque que talvez o pessoal vai interagir com nativos, não porque eles têm que falar como um nativo, como o nativo né

C - Ah entendi, não é produção, é compreensão...

P1 - Vai ter, vai ter algum momento que ele vai ter que, quando ele vai tá falando lá ele vai ter que entender que nativo não é que nem, talvez por exemplo é... um francês falando inglês, ou um, um indi/ um inglês que eles falam na Índia por exemplo, que não tem nenhum pouco tão/ tanto *weak forms, connected speech*” (P1 – Entrevista 4)

Um aspecto que se confirma tanto na entrevista quanto nas práticas é a crença de que *weak forms* e *connected speech* são características exclusivas dos falantes do *Inner Circle*. Por outro lado, apesar de destacar sua mudança de foco no TCC para compreensão e que os alunos não “têm que falar como um nativo”, suas práticas parecem diferir destas afirmações, conforme vimos nos exemplos. Na própria entrevista P1 se contradiz, pois no exemplo acima afirma que não é importante que o aluno produza *weak forms*, enquanto no trecho a seguir:

“eu acho que n/ nesse caso aí de/ de eles identificarem... ah, que as palavras elas ficam mais curtinhas né quando não est/ não, não estão acentuadas assim vai ajudar eles a... se eles tentarem fazer esse esforço pra falar, pra ajudar os, os que foram entender eles, e vice-versa né, é uma coisa assim, uma via de duas mãos assim”

“Tem coisa que a gente faz ensinando pronúncia que é meio que um, como é que fala, uma coisa estética assim, que não atrapalha na, na/ você ser entendido e entender s/ fazer-se entender né” ” (P1 – Entrevista 4)

No segundo excerto, P1 reconhece que ensina certos aspectos da pronúncia que não comprometem a inteligibilidade, aspectos os quais são “estéticos”, ou seja, uma fala talvez mais bem-vista, o que provavelmente corresponde a uma maior proximidade do sotaque nativo. Ainda sobre a presença do falante nativo, a crença (b), ou seja, a visão do falante nativo como modelo é exemplificada nas práticas nos momentos a seguir:

“Aluna – *Teacher*, você tinha comentado na aula sobre ‘*civil servant*’ e eu vi num seriado ‘*public worker*’. ‘*Public worker*’ como ‘*civil servant*’.

P1 – Hm, calma. (...) Pra mim soa portunhês isso aí, mas vai né, funcionário público como ‘*public worker*’. Mas s/ se na série diz então, é um nativo contra eu né, então tudo bem, deve ser né” (P1 – Aula 3)

“Why? Because it would be too difficult to pronounce decided (pronunciado /di'saidd/). Too difficult. Even for native speakers it's too difficult” (P1 – Aula 5)

O primeiro momento é a resposta de P1 a um questionamento trazido pela aluna, a respeito de um termo que ele havia comentado em sala de aula. É evidente a autoridade do falante nativo sob o conhecimento do professor, na expressão “um nativo contra eu né, então tudo bem”. Além disso, sua resposta aponta para uma rejeição de formas híbridas de uso da língua, em “soa portunhês isso aí, mas vai né”. Já no segundo excerto a expressão “*even for natives*” também implica na superioridade do nativo no uso da língua inglesa. Para finalizar a questão do falante nativo, temos a crença (c), foco nos padrões americanos e britânicos, significativamente presente nas aulas de P1. Durante todo o semestre, foram oito vezes em que o professor apresentou as variedades britânica e americana como opções de modelo de pronúncia. Cito algumas delas:

“P1 - It could be twenty (pronunciado /twenti/) or twenty (pronunciado /tweni/), yeah, I prefer, I prefer to pronounce it as twenty (pronunciado /tweni/), because...”

Aluna – Because it is American...

P1 – because my English is a bit Americanized, yeah. But it's perfectly fine, twenty (pronunciado /twenti/) or twenty (pronunciado /twenti/).

Aluna – The correct is twenty (pronunciado /twenti/)?

P1 – No, both are correct. Just like Portuguese from, Portuguese from Portugal and Portuguese from Brazil.... Both are correct. Different accents, right? (...) Just like British English and American English. You can choose, pode escolher” (P1 – Aula 2)

“This book is British, British pronunciation, so they're gonna say arm (pronunciado /ɑ:m/), not arm (pronunciado /arm/) (...). They don't pronounce the 'r', yeah? For example, how do you pronounce car? American English car (pronunciado /kɑ:/), British English, car (pronunciado /kɑ:/) (...). This entire book is British, so, but your teacher speaks more like an American, so... [risos] Eu vou acabar, eu vou acabar pendendo pro que eu sei. Eu sei até British, só que o meu British é, exagerado assim sabe se eu for falar eu vou parecer um... clichê assim. It's more natural for me to speak American, like an American.” (P1 – Aula 5)

Do mesmo modo que nestes exemplos, P1 sempre apresenta o inglês americano e britânico como padrões, duas opções pelas quais o aluno pode optar. Uma característica que parece estar nestes discursos é uma visão de língua moderna, conforme vimos nas entrevistas. Uma língua que pertence a um país (no segundo trecho o professor faz uma equivalência entre estes dois ingleses com os portugueses de Portugal e do Brasil) a qual você usa baseado nos falantes nativos, como em “se quiser soar mais *British*”. O único momento o qual notei que P1 comentou sobre falantes não nativos de inglês foi em uma atividade de *listening*:

“The man was, he was trying to do a Chinese accent. But I think it's an actor. Não é um chinês falando, é alguém se passando por um chinês [risos]. (...) Mas é um ator... Aquilo não é um chinês falando inglês, it's much more difficult to understand [risos], ok?” (P1 – Aula 2)

O professor comenta sobre o sotaque chinês apresentado pelo livro, demonstrando uma crença de que a fala deste chinês deveria ser diferente da apresentada, assim como muito

mais difícil de se entender. Entretanto, dá continuidade sem trazer tal discussão para a sala de aula. Analisando a presença do falante nativo nas práticas e crenças de P1, percebo certas inconsistências e contradições. Na seção a respeito das relações com ILF aprofundarei mais tal observação.

Outra característica que notei durante as observações das aulas foi o uso do recurso o qual ele chamou de “fonética *for dummies*”, (relembremos que seria uma forma de transcrever palavras utilizando certos símbolos do IPA juntamente com uma grafia de como se leria em português) e de *minimal pairs*, conforme vimos na seção 4.2.3. Vejamos alguns exemplos de *minimal pairs*:

“P1 - *We have some, just some funny, funny examples, for example* (escreveu “*third*” e “*turd*” no quadro). *What is this?* (apontando para “*third*”)

Alunos - *third*

P1 - *Third* (ênfase no th). *What is this word? Is the ordinal number, right? Like first, second, third, third.*

Alunos - *Third*

P1 - *And what is turd?* Esterco.

Alunos – [risos]

P1 - *Turd. So you see, one consonant makes the difference.*” (P1 – Aula 2)

“Não é *shit*, é *sheet*. Isso é uma *sheet*. Não fala/ não falem *shit*, é *sheet*. Mesma diferença entre *beach* e *bitch*. (...) *So be careful... One vowel/ is just one vowel, one sound, and it makes the difference*” (P1 - Aula 3)

“Aluno - *I had coffee* (pronunciado /kaf/)

P1 – *Coffee* (ênfase na segunda sílaba)

Aluno - *Coffee*

P1 – *Yes, ‘cough’ is [imitou o ato de tossir], so coffee is the drink*

Aluno – *I had coffee*” (P1 - Aula 12)

Temos três exemplos de situações onde P1 utilizou da comparação com outras palavras para corrigir a fala do aluno. Esta prática se relaciona com o que vimos sobre a crença na inteligibilidade baseada nos sons, e isto é apresentado aos alunos explicitamente nas últimas frases do primeiro e do segundo excertos. Na entrevista 4, perguntei ao professor o porquê de ele usar este recurso:

“Eu sempre uso, eu sempre uso acho que esse *thir/* o *third* e o *turd* pra falar do ‘th’ assim. Então é... Mostrar que não é só, não é só, não é só picuinha minha, sabe? Que tem palavras que se você falar uma coisa vai ser muito engraçado pro, pra quem tá ouvindo assim, se a pessoa dominar bem o inglês” (P1 – Entrevista 4)

Portanto, vemos que P1 justifica seu uso de *minimal pairs* em aula para demonstrar aos alunos a importância que a pronúncia de sons específicos pode ter em uma conversa. O que não parece claro aqui é se certo som poderia provocar uma falta de inteligibilidade ou apenas um estranhamento por parte do ouvinte. O interessante também é que este ouvinte é alguém que domina “bem o inglês”, o que presumo que signifique um indivíduo que saiba alguma forma padrão em comparação com a forma usada pelo aluno.

Finalmente, o último aspecto o qual busquei observar nas práticas durante o semestre foi a presença de indícios da visão de língua que encontrei nas entrevistas. As primeiras indicações que corroboram uma perspectiva de língua moderna foram as características que apresentei sobre a presença do falante nativo nas aulas. Vimos que parece existir a crença em um modelo específico de língua, uma forma mais correta, a qual está vinculada ao falante que pertence a um país específico (no caso dois, Estados Unidos e Inglaterra). Além desta questão, a presença constante do livro e da gramática nas aulas, como comentado no início da seção 4.3, também parece relacionada ao conceito de língua. Na entrevista 4, perguntei a P1 como ele via a presença dos conteúdos gramaticais em suas aulas:

“A maioria dos dias tem gramática, mas tem dias que não tem gramática, porque eu ainda sou aquele cara que segue acho que sei lá, 70 % da minha aula assim, eu sigo o livro, que a gente tá usando, daí como tem, tem horas lá no Global lá é, do básico 4 que não, (...) não tem gramática que eu tô ensinando propositalmente gramática assim daí acaba ficando aquele dia meio, vago pra gramática assim sabe? Mas claro que, a maioria/ acho que a maioria das aulas vai ter gramática sim, tem que ensinar mesmo” (P1 – Entrevista 4)

Neste trecho vemos que P1 declara sua opinião de que é preciso ensinar gramática e que a maioria das suas aulas vai apresentar este conteúdo. Ademais, percebi que este professor utiliza muitos termos específicos em sala, como “*homophones*” quando a aluna perguntou sobre a diferença entre “*rite*” e “*right*” ou schwa, ao explicar sobre as *weak forms*. P1 também explicou estes usos na entrevista:

“Eu não tenho esse medo de usar terminologia assim, não é uma coisa, eu achei que a terminologia não é tão/ aquela coisa muito opaca assim dá pra usar assim ah, eu vou anotar aqui no quadro, daí eles, podem lembrar assim a próxima vez que eles ouvirem”

“Eu por exemplo, quando eu dou aula eu, eu sinto assim que dan/ você dando o nome pras coisas, que não é uma coisa super científica, nem nada assim é, ajuda as pessoas a/ sabendo o nome da coisa você conseguir saber ah, é aquela tal coisa” (P1 – Entrevista 4)

A expressão “esse medo de usar terminologia” parece indicar que P1 acredita que é comum professores não se sentirem bem utilizando certos termos em sala de aula. Entretanto, ele considera útil este uso no aprendizado dos alunos, sendo que o segundo excerto aponta para as experiências na prática como influência destas crenças. Suponho que este uso de terminologias esteja relacionado com o fato de ainda estar cursando a universidade durante as observações, uma vez que ao usar o termo schwa na aula, por exemplo, comenta que aprendeu isto no curso de Letras.

4.3.2 A pronúncia em sala de aula: P2

Na análise dos dados do questionário e das primeiras entrevistas, P2 parece não dar relevância para o ensino da pronúncia do mesmo modo que P1. Tal constatação pareceu ser

corroborada nas observações de aula, onde ocorreram poucos momentos de ensino explícito bem como poucas correções nos momentos de fala livre, os quais como vimos, são característicos das práticas de P2. Na segunda aula, por exemplo, a professora propôs um jogo onde os alunos deveriam montar palavras utilizando apenas as letras as quais ela havia escrito no quadro. Ao final, o aluno com mais palavras lia o que escreveu e P2 anotava no quadro. Como é possível observar, este é um momento onde o aprendiz diz palavras isoladas, sem o contexto da frase para auxiliar na compreensão. Houve, conseqüentemente, algumas palavras que P2 não compreendeu devido à pronúncia que o aluno utilizou. Mesmo assim, a professora não corrigiu ou pausou para comentar sobre a pronúncia especificamente, apenas pronunciou do modo que acreditava ser correto antes de escrever a palavra no quadro. Outro exemplo seria uma situação na aula 3, onde os alunos liam um texto do livro. Nesta leitura, uma aluna pronunciou *Siberia* (pronunciado /sɪ'birɪə/), P2 interrompeu e corrigiu para *Siberia* (pronunciado /saɪ'birɪə/). Depois, outros alunos, durante a leitura do mesmo texto, também pronunciaram o nome da região daquele modo que a primeira aluna havia lido, e P2 não interrompeu e nem comentou sobre isso no final da leitura.

Quanto aos momentos de fala livre, os quais ocorriam em todas as aulas, foram apenas 5 situações onde P2 fez uma intervenção na pronúncia. Em dois desses momentos, os alunos demonstraram insegurança ao pronunciar alguma palavra específica (“*psychologist*” e “*thought*”), hesitando ou olhando para a professora com expressão de dúvida. Nos outros três, P2 interrompeu para corrigir (“*surgery*”, “*course*”, “*January*”). Por eu ter observado a frequência destes momentos de fala livre, bem como as poucas intervenções, questionei a professora na entrevista 4 sobre sua opinião:

“a hora que eles começam a criar um pouquinho de confiança você não pode a... assustar muito né, as vezes essa t/ essas travadas que a ge/ essas interrupções elas acabam sendo um... uma maneira de impedir o desenvolvimento, e a gente tem que estimular.” (P2 – Entrevista 4)

Novamente vemos a crença de P2 na importância do desenvolvimento oral no aprendizado dos alunos, sendo a correção constante um empecilho para tal. Apesar de observar a pouca ocorrência do trabalho explícito com pronúncia, houve um acontecimento o qual acredito que tenha influenciado as aulas de P2. Durante o intervalo da aula 5, a professora veio conversar comigo, afirmando que havia percebido que o meu objetivo nas aulas era observar o ensino de pronúncia. Como se se desculpasse por não trabalhar tanto com este aspecto em sala, comentou que imagina que eu dê mais foco a isso como professora por ter a pronúncia como objeto de estudo, mas que ela talvez considere menos importante (por ter acontecido no intervalo, não tenho gravações desta conversa). De qualquer forma, percebi

uma sutil mudança nas práticas de P2 com relação ao ensino explícito de pronúncia. Nas quatro aulas anteriores, houve apenas um momento de atividade dedicada exclusivamente a esta habilidade, uma proposta do livro sobre entonação. Além disso, as correções que aconteceram foram interrupções onde P2 falava a palavra da forma que acreditava ser mais correta, o aluno repetia e prosseguia. Por outro lado, na aula 5 observei três momentos os quais não havia presenciado até então. Um deles foi no jogo inicial da aula, onde alguns alunos pronunciaram “*drank*” como “*drunk*”. P2 não interrompeu nenhum deles, apenas escreveu no quadro as três formas do verbo “*drink*” e, ao final da atividade, chamou a atenção para a palavra. Comparou com as três formas de “*swim*” e solicitou que os alunos repetissem tais palavras. O segundo momento foi durante a leitura de uma aluna. P2 esperou ela terminar e comentou sobre a pronúncia de “*live*” repetindo a frase “*Do you live?*”, escreveu no quadro “*live*” (verbo), “*live*” (adjetivo), “*lives*” (verbo na terceira pessoa), “*life*” (substantivo), “*lives*” (substantivo plural) e comentou do sentido e pronúncia de cada uma. Por fim, o último momento foi a dedicação de uma parte da aula, cerca de 30 minutos, para a explicação e prática do morfema –ed nos verbos do passado regular:

“P2 - *Do you know any different rule for the pronunciation of this 'ed'?*

Aluno - *yes, 't' or 'd'*

P2 - *yes... so, ah... there are three different pronunciations of this 'ed', yeah? One is /ɪd/, one is /d/, and another one is /t/*” (P2 – Aula 5)

Este excerto é o início do momento de explicação, o qual durou cerca de 10 minutos. Durante este tempo, P2 usou os termos *voiced* e *unvoiced* e utilizou uma tabela com os símbolos fonéticos dos sons do inglês que estava colada no painel da sala. Depois da aula 5, foram 4 momentos de trabalho explícito com pronúncia, entre eles um jogo para revisar o morfema –ed e três atividades do livro. Além disso, P2 fez comentários sobre os sotaques dos falantes em duas atividades de *listening* propostas pelo material didático e também quando trouxe uma música da banda de rock U2, destacando o fato de eles serem irlandeses (trarei esse momento transcrito ao falar sobre o espaço do falante nativo nas práticas de P2, mais adiante nesta seção).

De qualquer modo, apesar desta minha interpretação de que as práticas de P2 foram influenciadas pela revelação do meu objetivo (mesmo que parcialmente, pois a professora não sabia o que eu estava considerando ao olhar para o ensino de pronúncia e a perspectiva de ILF), a maioria dos momentos analisados durante todo o semestre foram intervenções nas leituras dos alunos, conforme apontei na seção 4.3. Entre as 46 correções durante leituras, cito alguns exemplos:

“Aluno – *You really have some very good learning strategies* (pronunciado /strə'tɛdʒɪz/) *no!*

P2 – *Strategies* (pronunciado / 'strætɪdʒɪz/)

Aluno – *Strategies. Now you can improve even* (pronunciado / 'evən/) *more*

P2 – *Even* (pronunciado / 'i:vən/) *more...*

Aluno – *Even* (pronunciado / 'i:vən/) *more.*” (P2 - Aula 2)

“Aluno – *We usually grow vegetables* (pronunciado /və' dʒetəblz/) *in o/*

P2 – *ãh, ãh* (negativa), *vegetables* (pronunciado / 'vedʒɪtəblz/)

Aluno – *vegetables* (pronunciado / 'vedʒɪtəblz/) *in our...*” (P2 - Aula 3)

“Aluno – *His first success* (pronunciado / 'suses/)

P2 – *Success* (pronunciado /sək'ses/)

Aluno – *Success* (pronunciado /sək'ses/) *was with him becoming Astroboy. But his first success* (pronunciado / 'suses/)

P2 – *Success* (pronunciado /sək'ses/)

Aluno – *Eh... Success* (pronunciado /sək'ses/) *was (...)*” (P2 - Aula 6)

Vemos que nestes momentos P2 interrompe a leitura do aluno, fala a forma que acredita ser mais correta, o aluno repete e continua. Diferentemente destes exemplos, P2 não interrompeu em 12 das 46 situações, esperou que o aluno terminasse a frase ou parágrafo e depois comentou a palavra. Sobre as correções durante as leituras, temos as afirmações da entrevista 4:

“É muito particular o como ser corrigido, assim, é, pra alguns alunos vai ser ótimo ele falar e você repetir a palavra certa, com a pronúncia correta e ele arruma e daí ele vai e toca o barco, pode ser um que você faça a mesma coisa e ele trave, e não queira falar mais (...). Eu, eu como aprendiz nunca me incomodei de corrigirem na hora, eu sempre na verdade agora eu tô aprendendo outra língua né, eu sempre fico olhando pra ver a professora pra ver se ela vai me falar alguma coisa”

“Eu acho que se a gente não faz eles lerem, eles não têm noção do som que a palavra faz, ficam só acostumados com a forma escrita e não sabem muito bem, (...). Eu gosto de leitura em sala, mesmo qualquer nível pra, né, exercitar essa parte (...). Normalmente eu já faço repetir porque senão não tem motivo de ler em voz alta né, se não for pra aprender como a palavra é falada” (P2 – Entrevista 4)

No início do primeiro excerto, P2 demonstra uma crença, a qual já vimos em entrevistas anteriores, de que os alunos têm reações diferentes às abordagens corretivas do professor. Entretanto, vejo nas práticas que a intervenção direta na fala é a forma que mais utiliza com a maioria dos alunos. Outro aspecto importante neste trecho é como a experiência de P2 como aluna influencia as suas ações, “como aprendiz nunca me incomodei de corrigirem na hora”. O que observo no segundo exemplo citado acima é a justificativa de P2 para realizar a leitura em voz alta. Existe uma crença de que a leitura de textos auxilia o aluno a aprender a pronúncia das palavras, sendo que em casos de erro é necessária a correção “senão não tem motivo de ler em voz alta né, se não for pra aprender”. Uma vez que houve um número significativo de correções durante a leitura dos alunos, vemos que esta crença se reflete na prática.

Apesar de não usar com a mesma frequência que P1, pude observar 5 casos onde P2 apresentou *minimal pairs* ao corrigir a pronúncia dos alunos. Estes momentos eram sempre caracterizados pelo humor e descontração, aparentemente em uma tentativa de fazer uma

correção não muito incisiva e ao mesmo tempo que demonstrasse a importância daquele som (dado que vimos nas entrevistas as preocupações de P2 com a reação dos alunos e com sons que afetam a inteligibilidade). Estas comparações de palavras foram “*sheet*” e “*shit*”, “*desert*” e “*dessert*”, “*course*” e “*curse*”, “*bear*” e “*beer*”, “*Rome*” e “*home*”. Nestes exemplos é possível observar o trabalho com sons de vogais, consoantes ou sílaba tônica.

No que concerne a presença do livro didático nas aulas de P2, foi observado nos dados das entrevistas a crença na importância de se trabalhar com os exercícios que estivessem pelo menos no contexto da aula ou que fossem a respeito de sons que causariam falta de inteligibilidade. Dos quatro exercícios do livro exclusivamente de pronúncia os quais P2 utilizou, três estavam relacionados com os conteúdos sendo trabalhados, como o –ed do passado regular e sílaba tônica de palavras que compunham o vocabulário novo da unidade. Apesar de tais práticas corresponderem às afirmações de P2, a professora também realizou um exercício do livro que se tratava da entonação. Os alunos ouviam os áudios e repetiam, com o intuito de perceber e praticar a entonação nas perguntas. Pelo que eu observei, este exercício não estava necessariamente relacionado com o tópico gramatical ou com o tema da aula em questão. Além disso, fica vago se P2 acredita que estes aspectos do livro com os quais trabalhou afetam a inteligibilidade caso produzidos de uma forma diferente, com exceção do –ed o qual a professora declarou na entrevista ser importante na compreensão, conforme apresentei transcrito na seção 4.2.2.

Uma discussão que foi trazida para sala de aula por estar no livro didático foi a presença da língua inglesa no mundo. O primeiro exercício da primeira unidade se tratava de perguntas a respeito da quantidade de países que têm inglês como língua oficial, do número de falantes de inglês no mundo, etc. Na correção deste exercício, P2 fez comentários que podem indicar crenças a respeito do papel deste idioma na sociedade atual:

“P2 – *We have two billion people that speak English in the world. Can we include ourselves there? Yes!*” (P2 – Aula 1)

“If you think about scientific works yeah? People publish in their own language, but they always publish in English as well, yeah? If you are a researcher and if you try to publish an article, it’s always like this. Ok, your article is nice, now send us the English version of it (...). My sister is an occupational therapist, and all the good things for her area are in English. This area of... health, started in the United States. So, they have everything there.” (P2 – Aula 1)

No primeiro excerto noto que P2 não faz uma separação entre falantes nativos e não nativos, ou falantes mais e menos proficientes. Mesmo fazendo o curso, seus alunos já são falantes competentes da língua. O segundo trecho sugere que P2 acredita na presença significativa do inglês na ciência e no ambiente acadêmico, mas sem trazer uma reflexão a respeito desta realidade. Considerando o excerto “*all the good things for her area are in*

English”, é possível supor que P2 dispõe de uma crença no valor daquilo que é produzido em inglês, ou mais especificamente neste exemplo, nos Estados Unidos. Se compararmos com P1, o falante nativo está quase ausente nas aulas de P2. Há apenas 3 menções a estes falantes durante o semestre, sendo que eles não são colocados explicitamente como modelos de fala. Destas três, a única situação em que P2 usa o termo “*native English speaker*” é durante sua explicação do morfema –ed:

“For English speaking, native English speakers, this is natural. A similar sound goes to a similar sound. We have to think about it because we don’t have this. But we do these in Portuguese with some words, but we don’t notice, because it’s natural. (...) But as we are studying the language and we don’t know the sounds, we have to learn the sounds, we have to pay attention to the pronunciation of them” (P2 - Aula 5)

Esta situação parece trazer o falante nativo como modelo de forma implícita, pois os alunos precisam aprender estes sons que, para os nativos, é algo natural. Quando afirma “*a similar sound goes to a similar sound*” P2 está falando sobre o vozeamento ou desvozeamento das consoantes na pronúncia do –ed. Ao falar que “*we don’t have this*”, e depois afirmar “*we do these in Portuguese*”, fica confuso se P2 acredita que este fenômeno ocorre ou não na língua portuguesa. Entretanto, o que é possível apontar é a crença no fato de que isto é algo que apenas falantes nativos têm facilidade e naturalidade em produzir, ou seja, os alunos fazem isso como falantes nativos de português, mas precisam aprender a fazer isto em inglês, conforme a última frase do exemplo acima. As outras duas situações em que as variedades dos considerados falantes nativos aparecem nas aulas de P2 envolvem o inglês Americano e Britânico, os quais a professora reconhece como padrões conforme os dados das entrevistas. Após assistirem a um vídeo que fazia parte do acervo fornecido pelo próprio material didático (*New Language Leader*), P2 comentou sobre a pronúncia da entrevistada:

“P2 – O “*horror*” dela é demais né, *horror* (pronunciado /'hɒrə/)

Alunos – [risos]

P2 – *with this book we are going to get used to this British accent, yeah? Concentrate, we’re gonna get it.*

Aluno – *Teacher, what is the pronunciation...?*

P2 – *Horror* (pronunciado /'hɒrə/), /r/, *the American is /r/, /r/*

Aluno – *Horror*

P2 – *And she said horror* (pronunciado /'hɒrə/)

Alunos – (tentando produzir a palavra de diferentes formas)

P2 – *It’s difficult the American one too, yeah”* (P2 – Aula 6)

“Aluna – *I started to watch the Harry Potter series in English, and with English subtitles, and I stopped in the five...*

P2 – *Uow, it’s a lot, because each Harry Potter movie is two hours and a half, so... And, ah, you get/ you can get used with this British accent”* (P2 – Aula 8)

“P2 – *Where is U2 from?*

Aluno – *Ireland*

P2 – *Ah, so they have this Irish English, it’s not Eng/ British, it’s not American, is Irish so, it’s a little... different.”* (P2 – Aula 12).

Nos dois primeiros exemplos vemos na prática um reflexo da crença a qual comentei na seção 4.2.4, de que o conteúdo do livro ser baseado no inglês britânico é interessante, pois os alunos estariam mais familiarizados com o inglês americano, devido ao conteúdo cultural com o qual têm contato. O material didático no primeiro trecho, e os filmes do Harry Potter no segundo, ajudariam os alunos a “*get used with this British accent*”, pressupondo que eles teriam dificuldades com este sotaque: “*we’re gonna get it*”. Por fim, o terceiro exemplo mostra a única situação no semestre em que a professora trouxe outra variedade do inglês que não a americana e britânica, apesar de termos observado nas entrevistas sua crença de que a flexibilidade de trabalho nas aulas do Celin permite que o professor trabalhe com outras nacionalidades. Mesmo tendo trazido este exemplo, acaba comparando-o com os padrões americanos e britânicos, “*it’s a little... different*”, reforçando mais uma vez a crença de que como seus alunos estariam acostumados com estes dois *standards*, a forma irlandesa seria diferente.

Além de ter usado apenas este material que envolvia outros falantes de inglês, P2 não trouxe a questão das variedades para o tema da aula com frequência. Naquele exercício do livro sobre países que falam inglês, mencionado anteriormente, a professora pediu exemplos para os alunos, solicitando que falassem países que fossem “*not the basic ones like ah, England and United States*” (P2 – Aula 2), ou seja, enfatizou a necessidade de ter consciência dos outros locais que também usam o inglês como língua oficial. Outro momento ocorreu em uma atividade onde os alunos debatiam sobre formas de estudar inglês fora de sala de aula, e ao falar sobre música:

“It’s difficult to understand songs in English, because each singer has a different accent, is from a different place... But if you listen once with the lyrics than you can understand” (P2 – Aula 2)

Assim como na análise das crenças nas entrevistas, vemos que P2 reconhece e cita a existência dos diferentes sotaques do inglês. Entretanto, confirma-se novamente a crença de que os alunos têm mais facilidade de entender o nativo (americano), pois teriam dificuldade em entender os diferentes sotaques dos cantores. Dois momentos em que percebemos um indício da opinião de P2 a respeito de certos sotaques de não nativos são fruto da presença destas nacionalidades em atividades de *listening* do material didático. No primeiro deles haviam três pessoas (um chinês, um australiano e um brasileiro) falando sobre um website. Quando os áudios terminaram, P2 riu um pouco e comentou: “A única coisa brasileira que soou foi o ‘desculpa’” (P2 – Aula 2). Depois, na hora de corrigir o exercício, se referiu ao indivíduo do áudio como “*fake Brazilian person*”, e um aluno comentou que o australiano também não parecia muito com o que ele já havia escutado. Em resposta, P2 disse:

“Yeah, I know, it’s like, they invent, they/ I hate the book for doing that, grr [som de raiva], why do they do that? It’s so difficult to find a Brazilian to say some words? No, it’s not! [risos]” (P2 – Aula 2).

A partir desta situação, podemos inferir certas crenças de P2, como por exemplo uma ideia de qual seria o sotaque brasileiro ao falar inglês, e de que seria mais adequado se o material do livro fosse autêntico com relação a isso, ao invés de utilizar indivíduos que simulassem um sotaque. O segundo momento surgiu na aula 8, em um exercício em que um chinês conversa com um americano. Ao final, P2 comenta: *“his English was so perfect for a Chinese speaker ãh? It is probably a Chinese American, not Chinese...”* (P2 – Aula 8). Novamente a professora critica o livro por utilizar falantes nativos imitando não nativos. Contudo, temos nesta frase um indício um tanto expressivo do modelo do falante nativo como superior, quando a professora usa o termo *“so perfect for a Chinese”*, ou seja, por ele não ser um nativo, esperava-se que seu inglês não fosse tão bom, então ele é provavelmente um americano, que em contrapartida tem um inglês mais “perfeito”. Quanto às afirmações sobre o falante nativo na entrevista 4, P2 comenta:

“Eu tento tirar a ideia deles de que o inglês é americano, é britânico, acabou, não tem mais isso não, inglês é do mundo, então, as pessoas falam dessas duas maneiras, em alguns lugares de um jeito, em alguns lugares de outro” (P2 – Entrevista 4).

Percebo que P2 sente a necessidade de tirar as referências britânica/americana de suas aulas, e mostrar para os alunos que o inglês está no mundo todo. Tal crença se mostra nas práticas dado que foram poucos os momentos em que estes modelos apareceram, mas a presença do nativo ainda não é totalmente nula. Mais trechos das entrevistas e análises sobre estas crenças no falante nativo serão aprofundados na próxima seção, ao considerarmos a perspectiva do ILF nos dados.

Finalmente, o último elemento que observo nos dados das aulas de P2 são indicações da presença de suas crenças relacionadas a conceito de língua. Nas entrevistas, destaco que P2 parece apresentar uma visão de língua próxima às ideias da Abordagem Comunicativa, considerando a comunicação como principal no uso da linguagem, ao mesmo tempo que este uso depende de um certo sistema. Esse foco no aspecto comunicativo se confirma nas práticas conforme já apontei no início da seção 4.3, através dos diversos momentos de conversa na turma, quando P2 trazia tópicos e os debatia com os alunos. Estes momentos aconteciam pelo menos uma vez por aula, sendo que houve raras interrupções por parte da professora, geralmente quando os alunos demonstravam dúvida ou solicitavam auxílio para falar uma palavra. Posto que tal recurso predominava nas aulas de P2, solicitei que a professora me explicasse um pouco dos motivos e possíveis *outcomes* destas conversas, na entrevista 4:

“Na verdade, a intenção com essas perguntas mais dia a dia, mais realidade deles, é eles verem que eles já conseguem se comunicar com a língua que eles têm, né, vai ter coisas que eles vão ter dificuldade de explicar, e tal, mas eles conseguem fazer isso. (...) De repente é o momento de você usar a língua sem tanta preocupação com a forma e tentar que isso seja um pouquinho mais fluente entendeu, mesmo que você cometa erros no uso da língua, você tá se expressando” (P2 – Entrevista 4)

Ou seja, P2 está tentando fornecer oportunidades para que os alunos utilizem a língua com o objetivo unicamente de se comunicar, sem preocupar-se com a forma. Outro aspecto que notei nas práticas foram situações onde P2 demonstrou que reconhece que a língua não é um sistema fixo, primeiro porque apresenta aos alunos as diferentes possibilidades para se pronunciar a mesma palavra, como quando comentou sobre /'vɪtəmənʒ/ ou /'vaɪtəmənʒ/, /'niðər/ ou /'naɪðər/, /'ɪntrɪstɪŋ/ ou /'ɪntərəstɪŋ/ sem afirmar se um seria mais correto que outro, ou pertencente a uma nacionalidade de falantes ou a outra. Um dos trechos das aulas que usei como recurso de memória estimulada, na entrevista 4, foi justamente no caso da palavra “*interesting*”:

“Aluno - *Are you interested* (pronunciado /'ɪntərəstɪd/) *in photography*

P2 - *Uhum... Are you interested* (pronunciado /'ɪntrəstɪd/) *in photography?*

(...)

Aluno - *Teacher, interested* (pronunciado /'ɪntrəstɪd/) *or interested* (pronunciado /'ɪntərəstɪd/)

P2 - *It's ok your pronunciation, it's just I can't do that* [risos]. *For "interesting" and "interested" we have two pronunciations. You can interesting* (pronunciado /'ɪntrəstɪŋ/) *or interesting* (pronunciado /'ɪntərəstɪŋ/) (...).

Aluno - *It's a, we have a more a...?*

P2 - *Don't ask me about that* [rindo], *depending on the region (...) it's up to you, your choice. Both pronunciations are possible*” (P2 – Aula 5)

Na entrevista 4, questioneei porquê P2 havia reagido daquela forma, dizendo “*don't ask me about that*” e rindo:

“Por que eles têm cada pergunta, tem um lugar que é/ fala desse jeito, tem um jeito mais correto? ah, não né. (...) não vai me perguntar em qual lugar fala ou qual lugar fala mais porque uma, porque eu já nem fui em lugar nenhum. O meu lugar com o inglês é daqui pra lá, minha comunicação é assim. E mesmo se eu tivesse ido eu teria ido num lugar específico, que não ia resolver muito a vida de, né, ah, tipo, ah, na cidade tal é assim, ou algumas pessoas na cidade tal com quem eu conversei falam assim e é isso” (P2 – Entrevista 4)

Em sua justificativa, a professora demonstra uma ideia de língua que não se limita geograficamente, reconhece a existência de variedades regionais e a igualdade de valor entre elas, “tem um jeito mais correto? ah, não né”. Ainda, afirma seu lugar com o inglês como sendo “daqui pra lá”, isto é, P2 conhece a língua a partir de suas experiências de aprendizado no Brasil. Isto não permite que ela faça afirmações sobre o uso do inglês em outros lugares os quais não conhece, o que reflete um conceito de língua mais pautado no uso do que em regras fixas. Por fim, outro aspecto que parece indicar uma visão de língua menos normativa, é que P2 se mostra um tanto flexível ao trabalhar com alguns conceitos da gramática, como por exemplo ao tratar de *state verbs* e o fato de não apresentarem a forma progressiva:

“Aluna – *But the, the phrase on Mcdonalds...*

P2 – *Yeah, and then comes Mcdonalds to destroy our lives yeah, I'm loving it. Já ouviram? Loving it? Tá, informally, spoken language we're/ people are starting to use the continuous for feelings. But it's like, not (...) Yeah, yeah no, it's getting usual now, people are using it. 'Cause languages are not static. They change, all the time. But, it's/ we don't write that. Whenever we just spe/ we don't write, so you are sending an email don't write 'I'm loving it' ok? But if you speak informally with a person that's ok.*" (P2 – Aula 2)

Neste trecho, P2 fala explicitamente aos alunos sobre língua como algo que muda constantemente, devido aos usos de seus falantes, "*languages are not static. They change all the time*". No entanto, neste mesmo exemplo deixa claro que esta flexibilidade é relativa, pois na escrita o aluno deve seguir fielmente a gramática mais correta, "*we don't write that*". Da mesma forma que neste exemplo, houve outras situações que refletem uma crença no conceito de língua um pouco mais normativo. Mesmo no momento da entrevista 4 que acabei de citar, em que P2 me explica sobre a situação das duas pronúncias da palavra "*interesting*", afirma:

"O problema dessa palavra, é que quando as pessoas erram o *stressed* elas jogam no *interesting* (pronunciado /in'teristɪŋ/) que, que é o que não pode. Você pode falar *interesting* (pronunciado /'intərəstɪŋ/) e você pode falar o *interesting* (pronunciado /'intərəstɪŋ/), mas o *interesting* (pronunciado /in'teristɪŋ/) não existe. E eles normalmente vêm com esse [risos]" (P2 – Entrevista 4)

Aqui, percebo que a língua não é tão pautada no uso quanto pareceu nas afirmações do outro trecho, pois mesmo sendo uma forma que eles normalmente usam, "não pode", ou "não existe". De forma similar, quando estava ensinando o morfema –ed, P2 destacou que os alunos precisavam aprender a produzir sem a inserção da vogal extra. Enquanto nas entrevistas a professora explicou que isso é necessário porque esta sílaba extra poderia provocar falta de inteligibilidade, durante a aula sua abordagem foi um pouco mais estruturalista:

"*What is really important for you to pay attention is not to add an extra syllable. We cannot say I worked (pronunciado /wɜrked/) a lot on the weekend, I worked (pronunciado /wɜrked/) doesn't exist in English. Ah, ah, (negando) this is a Brazilian person talking in English. (...). So, as we are pre-intermediate students now we have to pay attention to that, because I don't want you to tell me: I studied (pronunciado /stɹdied/) a lot and played (pronunciado /plered/) a lot of games and worked too much. No. I studied (pronunciado /stɹdid/), I worked (pronunciado /wɜrkt/) and I played (pronunciado /plerd/)*" (P2 – Aula 5)

Os alunos não podem pronunciar com a sílaba extra porque ela "*doesn't exist in English*", ou seja, produções que conhecemos como comuns entre certos falantes não nativos, como os brasileiros por exemplo, não são consideradas possíveis. Ademais, a professora destaca o nível dos alunos para justificar que eles não podem mais fazer esta forma, considerada inadequada e comum para falantes menos proficientes. Na aula 12 retomou isso após a fala de uma aluna: "*we are pre-1 students and we don't want to make thanked (pronunciado /θæŋked/)*" (P2 – Aula 12). Outro exemplo de uma prática que aponta para a perspectiva de língua:

"Aluno – *Teacher, in the number eleven, I can say... how many works she produced in her life?*
P2 – *No, no, no. Por que você não vai pôr o auxiliar na pergunta?*
Aluno – *Mas eu posso não colocar?*

P2 – Pode, na sua vida você pode fazer o que você quiser [risos]

Alunos – [risos]

P2 – Pode, as pessoas vão te entender? Vão, mas não é assim né. Você fala, ‘nós vai pro teatro’, vai, nós vai pro teatro, você vai entender? Vai, nós vai pro teatro, nós vai, entendeu, mais ou menos assim. Ok? É... Mas tem problema, entendeu” (P2 – Aula 6)

No início, P2 parece aceitar o uso do aluno, afirmando que ele tem liberdade para “fazer o que você quiser” e explicando que as pessoas entenderiam a mensagem. Entretanto, através de exemplos de falas estigmatizadas no Brasil, demonstra que ser entendido não é suficiente, indicando uma perspectiva de língua como dependente de uma forma gramatical que seria mais correta e mais aceitável. Por fim, mesmo quando está falando sobre os momentos de fala livre dos alunos, aponta que:

“Então tem os prós e os contras, também se você solta demais pode ser que fique uma fala muito travada, muito cheia de erros de gramática por exemplo ou pronúncia” (P2 - Entrevista 4)

Os momentos de fala livre são interessantes para dar oportunidade ao aluno de utilizar a língua a fim de expressar suas ideias e opiniões, ao mesmo tempo que a não intervenção no caso de desvios do padrão poderia ser negativo, resultando numa fala “muito cheia de erros”. Isto posto, parece que existe uma tensão nas crenças e práticas de P2 entre uma visão mais normativa de língua e uma perspectiva que busca reconhecer a flexibilidade dos usos do inglês bem como a valorização destes. Na próxima seção, aprofundarei tais questões ao olhar para os dados sob a luz do ILF.

4.4 ILF: DISCURSO E PRÁTICA

4.4.1 Crenças sobre ILF

A fim de não revelar o objetivo maior da minha pesquisa, perguntei sobre ILF especificamente apenas na entrevista 4, pois foi meu último contato com os professores depois que as observações já haviam terminado. Nesta subseção, busco responder à pergunta colocada na seção 3.7 “existem afirmações/conhecimentos/opiniões dos professores sobre ILF? Quais?”, através das informações obtidas nesta última conversa.

Primeiramente, temos que P1 e P2 ambos conhecem o termo ILF, conhecimento decorrente de diferentes experiências de discussões ou leituras. No caso de P1, entrou em contato com textos teóricos a respeito do status da língua inglesa no mundo devido à crítica que recebeu ao seu TCC, conforme cito na seção 4.3.1. Com o objetivo de buscar distanciar-se do foco no falante nativo, P1 leu trabalhos sobre os círculos de Kachru, *Global Englishes* e um texto da autora Jennifer Jenkins. Entretanto, afirma que se sente atrasado nestas leituras:

“Eu acho que tô um pouquinho atrasadinho no, nos textos teóricos assim, porque o Kachru pô anos 80 né, e... a, a Jenkins eu peguei um texto que ela tava tipo, detonando assim quem ensina o *Connected Speech* assim, pro meu TCC assim [risos] (...). É assim... Daí a Jenkins ela chegou a falar de Inglês Língua Franca, só que eu não usei o termo no meu TCC, eu peguei tipo, *Global Englishes*, eu usei o *Global Englishes*” (P1 – Entrevista 4)

“É aquele inglês assim, falado por pessoas das mais variadas nacionalidades que tem que ser assim minimamente inteligível, pra ah, *global commerce*, *global* não sei, *relations* e essas coisas assim, pra mim, talvez seja isso não sei...” (P1 – Entrevista 4)

Das leituras que realizou, P1 optou por usar a teoria dos círculos de Kachru, por exemplo, e não a ideia de língua franca a qual observou no texto de Jenkins. Isto já é um indício da opinião e posicionamento deste professor quanto à perspectiva do ILF, o qual se confirma em informações que trago mais adiante como sendo desfavorável. Tanto tal característica quanto as crenças e práticas que vimos anteriormente nos dados de P1 refutam a hipótese de que este professor teria um maior contato com as pesquisas recentes realizadas sobre ILF e translingualismo por estar cursando Letras durante a realização da pesquisa (hipótese levantada na seção 4.1). O segundo excerto acima se refere à minha pergunta sobre o que é ILF, simplificado nestas poucas palavras de P1. Este trecho indica uma visão que preconiza a questão da inteligibilidade e da importância de ser inteligível, e que considera a função da língua em situações de relações globais, as quais envolvem diversas nacionalidades. Existem poucas palavras para analisar a visão de ILF de P1, o que talvez seja reflexo das insuficientes leituras que o professor considera ter sobre o assunto (se sente “atrasadinho”), ou mesmo do pouco interesse que demonstra. Outro momento em que o professor parece indicar seu posicionamento de negação quanto à perspectiva do ILF é quando questiono sobre o ensino:

“C - Vamos supor que você pegue essa perspectiva do ILF, que você falou agora, como/ quais seriam as implicações pra sala de aula? Se você fosse trazer essa ideia de língua franca pra aula...”

P1 - O lógico, o lógico seria dar cada vez menos aula de pronúncia né [risos]. É, acho que infelizmente assim tipo, ia acabar caindo numa coisa assim, tipo, pronúncia já não tem tanta importância só ver o, deve ter analisado o Global né? Assim, tem, tem pouquinho coisa de pronúncia (...). Então, só, acho que a tendência, acho que é diminui/ diminuir, não sei [risos] né com essa, com esse papo de, de inglês para inteligibilidade acima de tudo, não é, não *total accuracy*, sabe tipo, então acho que... não sei, deve ta caminhando pra isso né” (P1 – Entrevista 4)

As consequências que P1 vê para o ensino sob uma perspectiva de ILF estão centradas no aspecto da pronúncia, a qual seria cada vez menos ensinada. O uso da palavra “infelizmente” demonstra que P1 está insatisfeito com tal implicação, sendo que já observamos nas entrevistas anteriores e nas práticas que este professor tem um grande apreço por ensinar e trabalhar com pronúncia (voltada a um padrão nativo) em sala de aula. Por fim, a negação da perspectiva do ILF se confirma mais ao final da entrevista, quando perguntei se P1 sentiu uma influência do contato com as leituras em sua prática em sala de aula:

“P1 - É... no semestre passado eu lembro assim num básico 2, falando sobre -ed, primeira vez que eles veem *simple past* assim, é que assim, tem que falar de -ed mesmo assim, tem que falar tipo, olha, pessoal, sei que é difícil, brasileiro não tem essa, esse som no português, não vão ser todo mun/ não vai ser todo mundo que vai conseguir, mas vamos tentar fazer esses /kd/, /vd/e, e afins sabe... Então eu não, eu não sei, eu não sint/ eu não sinto assim que eu, que a pronúncia, eu mudei assim, dando aula de pronúncia (...). Acho que, eu sinto assim que eu sempre vou continuar sendo chato assim, com pronúncia assim, não porque que eles têm que falar daquele jeito mas corrigindo, sabe, tentando deixar... mas é, meu parâmetro ainda é muito... eu cresci falando inglês meio americanizado né, daí meu parâmetro acaba sendo muito, ainda vai cair muito assim pra, essas coisas do inglês americano [risos]. É, eu vou acabar caindo muito pra isso, tendendo pra esse lado assim. Tipo, não sei, não sei quanto, quantos textos e autores teor/ teóricos assim vão conseguir mudar isso aqui em mim, sabe...” (P1 – Entrevista 4)

P1 assume que as leituras e o contato com as ideias de ILF não influenciaram suas práticas no que concerne o ensino de pronúncia. Ele acredita que é necessário ensinar a pronúncia do morfema –ed e que ele nunca vai mudar este seu posicionamento, “eu sempre vou continuar sendo chato assim”. O uso da palavra “chato” indica que talvez P1 tenha sido influenciado de certa forma por ideias menos normativas de língua, nem que para fazer com que ele se sinta deslocado, ou mesmo “chato” por permanecer com uma perspectiva mais estruturalista, de correção. P1 também traz a questão de suas experiências pessoais para justificar suas práticas, pois cresceu “falando inglês meio americanizado” e vai utilizar este parâmetro também para ensinar. Finalmente, a última frase demonstra o quanto P1 não se sente apto para mudar suas práticas conforme uma perspectiva de ILF: “não sei quantos textos e autores teóricos assim vão conseguir mudar isso em mim”. Contudo, em um momento anterior da entrevista 4, o professor demonstra que o foco na compreensão oral ao invés da produção seria uma forma de ensinar mais voltada para o ILF:

“Mas eu acho legal mover mais, cada vez mais pra compreensão, isso é legal, compreensão auditiva, que nem eu fiz com meu TCC, que eu mudei ele assim desde que eu comecei ele tipo em março assim, daí julho, junho, segundo semestre eu mudei pra essa, bati na tecla mais de compreen/ esqueci da produção de fala, pra compreensão auditiva. Que eu acho que é isso então, é uma boa/ uma maneira boa pra se adaptar, a ensinar o Inglês como Língua Franca assim” (P1 – Entrevista 4)

Acredito que suas experiências e emoções com relação ao ensino de pronúncia, bem como sua tentativa de negar uma ausência completa deste elemento em aula, resultam nesta que parece ser uma crença no ensino da compreensão oral como possível caminho a se seguir em uma perspectiva de ILF. Lembro que vimos a presença de tal crença tanto nas entrevistas quanto nas práticas das aulas de P1.

Por sua vez, o contato de P2 com a questão do ILF se deu através de uma disciplina que estava cursando como aluna especial na pós-graduação da UFPR no período das observações de aula. A professora afirma que leu um artigo sobre ILF na disciplina, um estudo sobre inteligibilidade que envolvia a exposição de brasileiros a diferentes sotaques. Depois, passou a explicar o que acredita ser ILF, iniciando por citar as expansões americana e britânica e o poder que a língua inglesa desempenha globalmente:

“Essa expansão americana especialmente né, britânica por um lado do mundo, e americana do outro lado do mundo. Então eles começaram a tomar conta e os lugares que eles iam eles iam ensinando a língua mas é... Como eles se tornaram uma p/ uma potência econômica, eles acabaram se tornando a potência cultural também, então as pessoas iam para esses lugares para desenvolver as suas... pesquisas, as suas ideias. Então, começou-se a produzir conhecimento em língua inglesa. Então hoje, eu vejo assim que, você pode ser alemão, você pode ser francês, você pode ser brasileiro, mas se você quer que o seu artigo seja lido por um maior número de pessoas, você vai fazer uma versão em inglês dele. Você vai fazer na sua língua mãe, mas você vai fazer uma versão em inglês. Então como todo mundo começou a fazer isso, imagina. (P2 – Entrevista 4)

P2 cita a dominação econômica e cultural dos Estados Unidos e da Inglaterra, considerando isto como o impulso para a presença do inglês na vida acadêmica. A respeito deste prestígio científico, noto que o trecho acima corresponde ao que vimos nas práticas na seção 4.3.2 sobre a importância que P2 confere ao inglês, sem trazer uma reflexão crítica a respeito desta realidade, mas apenas constatando que “se você quer que o seu artigo seja lido”, é imprescindível uma escrita em língua inglesa. Continuando, P2 explica sua visão de ILF como os usos decorrentes deste espaço do idioma no mundo:

“Aí quando você tem muita gente usando uma língua, ela, ela começa a não ter mais, aquela identidade de um país específico. Ela começa a se moldar às necessidades das pessoas, então, é por isso que as pessoas dizem que ah, de repente alguns itens, algumas estruturas gramaticais nem são mais tão utilizadas, porque elas eram muito complexas, específicas da língua, que pro inglês de comunicação mundial não tem necessidade. De repente pra escrita você usa, mas pra fala não usa. E... pra mim, esse inglês se tornou essa ferramenta de acesso a outras culturas, e não um ferramenta de acesso à cultura americana ou britânica ou, sei lá, australiana. (P2 – Entrevista 4)

Este trecho evidencia uma visão de ILF que se distancia à visão moderna de língua, pois o inglês teria se desprendido de uma identidade única, de uma cultura específica ou de estruturas gramaticais estáticas. Há um reconhecimento de que a forma passa a se “moldar às necessidades das pessoas”, e não ao contrário. Em outras palavras, uma gramática que não antecede a prática, mas que se flexibiliza a partir dela. P2 continua suas afirmações, destacando que o inglês se torna um meio de acesso a outras línguas e culturas, dando o exemplo de sua experiência com a cultura coreana, a qual teve acesso primeiramente pela língua inglesa:

“É, eu tava usando o meu inglês pra fazer uma coisa que eu queria e que ele me permitia. Então pra mim, é muito claro que ele é uma ferramenta, então você tinha aquela pergunta lá, não, mas nem venha me perguntar isso, pra mim isso não interessa, interessa é que quando eu falo as pessoas me compreendam e né, e eu consiga entender. Hoje eu consigo ler fluentemente, entender a pessoa com o sotaque que ela tiver. Eu vou enroscar no começo, vai, a gente vai, até você entender que sons ela troca, né, se vê falar “ah, mas o japonês falando inglês é muito difícil, aí o coreano é/” não, é só você ver que sons ela troca, você identificou aquilo, você vai pro padrão e pronto, como a gente não consegue fazer todos os sons de alguma línguas né” (P2 – Entrevista 4)

No início, este trecho indica a crença na função do inglês hoje como uma ferramenta para buscar interesses, os quais são diferentes para cada indivíduo. Ademais, observo que há uma crença na importância da inteligibilidade entre os falantes, bem como o reconhecimento de que existe uma negociação nos momentos de interação, “vou enroscar no começo”, depois

vai identificar que sons a pessoa troca, e etc. Outro aspecto que surgiu durante a resposta de P2 sobre o que seria o ILF e como ensiná-lo, é a questão das variedades de uso do inglês:

“toda vez que você souber que existe uma variação, ou de uso de vocabulário ou de pronúncia de algumas coisas, é/ é interessante você né, tipo *point out*, você mostrar pra eles oh, tem isso e tem aquilo, mas tipo, tudo bem, é isso aí, é a vida, vamos ser felizes, é igual o adults (pronunciado / 'ædɒlts/) e o adults (pronunciado /ə'dɒlts/) né, tipo, é isso e pronto e... como... e aí de vez em quando você usa a nossa língua de exemplo né, de repente né, aqui no sul fala mais aberto ou mais fechado do que a mesma palavra”

“é mais ou menos a gente conversando com os manezinho da ilha com b/ tipo ‘äh?’, não é tão simples assim, porque o regionalismo existe sempre, em qualquer lugar e... e mostrar pra eles que isso acontece aqui” (P2 – Entrevista 4)

A professora indica a importância de mostrar aos alunos a existência de pronúncias diferentes da mesma palavra, destacando para eles que isto é normal, “tudo bem, é isso aí, é a vida”. No final do primeiro e também no segundo exemplo, P2 traz a questão da utilização da língua materna dos alunos a fim de que, a partir do que é familiar a eles, percebam a naturalidade da questão da variação. Noto também nestes exemplos a visão da variação como uma questão regional, da mesma forma que vimos na seção 4.3.2 sobre as práticas em sala de aula. Por fim, ao mesmo tempo em que observo estas questões acima citadas, existem também indícios da crença na necessidade de uma forma padrão que guie ou sustente as interações de ILF:

“Mas eu acho que é a ideia de tentar pensar num *standard*, e o *standard* hoje não é necessariamente o *American*, o *standard* é meio que um inte/ é um internacional mesmo, então você tem o *American* não de qualquer lugar, você tem esse aí sei lá, o... nova iorquino, alguma coisa assim, e o britânico também não é o de qualquer lugar a, e/ eu a/ é interessante de você ver... os dois além, de repente um escocês, um irlandês então, é que... a gente vê/ percebe que existem/ existe a variação mas que e/ existe uma linha que meio que se mantém assim, existe um *standard*, não é a casa da mãe Joana né (...). Tem alguma coisa, mas é, eu acho que é mais ou menos isso mas, não porque a gente precisa fazer igual a eles, mas porque a gente precisa pensar que todo mundo sai de um padrão quando começa a aprender, e o padrão ainda é esse. Não foi estabelecido um padrão diferente” (P2 - Entrevista 4)

Enquanto P2 reconhece que o americano e o britânico não seriam obrigatoriamente o padrão, podendo ser o inglês escocês ou irlandês como exemplos, existe a necessidade de se estabelecer um *standard* (acredito que ela esteja usando o termo “*standard*” aqui para se referir a um padrão a partir do qual ensinar). Através da expressão “não é a casa da mãe Joana”, a professora revela uma crença em uma desordem possivelmente causada pela falta de inteligibilidade entre os indivíduos caso não exista esta “linha que meio que se mantém”, ou seja, alguma forma pré-existente comum entre os falantes de inglês. Mais ao final do excerto, apresenta uma crença no fato de que atualmente, o padrão não deixou de ser o americano e o britânico, pois ainda “não foi estabelecido um padrão diferente”. A existência concomitante das perspectivas de P2 sobre um conceito de língua mais flexível (reconhecendo a existência das variações) e esta necessidade de algum padrão, parecem resultar em uma certa tensão em seu discurso, como observo neste último exemplo:

“É, é, na verdade, é que a gente tá numa transição nas aulas eu acho né, porque... quando a gente aprendeu, a gente tinha meio que a gente tinha até, ‘você aprendeu o método né, com o inglês britânico ou inglês americano?’, tinha até essas coisas assim. Hoje não tem mais/ os livros ainda seguem, porque eles precisam de um *standard*, eu acho que a gente precisa de um *standard*” (P2 – Entrevista 4)

Parece que P2 se vê no meio de universos diferentes, o que ela cita como fase de “transição”. Por um lado, há novas ideias sobre a função do inglês hoje, como o ILF, e a tentativa de assumir estas perspectivas. Por outro, existem inúmeras variáveis que possivelmente estão ligadas ao estruturalismo e aos *standards*, como a experiência de aprendizado dos professores ter se dado através dos padrões americano e britânico, o material didático disponível que se baseia em uma única variedade, etc. Também é possível considerar que o conceito de ILF que P2 traz está mais próximo ao ILF 1 que apresento na seção 2.2, já que reconhece os múltiplos usos do inglês mas acredita na proposta de uma variedade internacional comum.

4.4.2 Práticas e crenças sob a perspectiva de ILF

O último objetivo desta pesquisa tratava-se de contrapor as práticas e crenças dos dois professores do Celin com uma perspectiva de ILF. A questão que busco responder, conforme apresentada na seção 3.7 é “existe relação entre as práticas e crenças dos professores com nossa perspectiva de ILF? Qual?”. Gostaria de retomar o que levanto na introdução deste trabalho sobre como pessoalmente acredito que a concepção de língua como prática translíngue e a visão de ILF deveriam reger nossas práticas em sala de aula, mas não tenho o objetivo de criticar ou menosprezar as crenças e práticas de P1 ou P2, sequer espero que eles possuam visões essencialmente iguais ao que proponho no referencial teórico. Acredito que pesquisas como esta não têm como propósito julgar, e sim discutir outras perspectivas, e, a partir delas, propor novos caminhos.

Primeiramente, considero os conceitos de língua representados por P1 e P2 em suas entrevistas e aulas em relação a uma visão translíngue. As crenças de P1 estavam ligadas a uma perspectiva de língua voltada para a estrutura como base fundamental. Vimos que suas práticas focavam em questões gramaticais, em um modelo específico que se caracteriza como uma forma mais correta de uso da língua, o que corresponde ao conceito moderno que apresento no referencial teórico. Se retomarmos as reflexões, temos que a visão translíngue não descarta a gramática da língua. Porém, ela passa a ser vista não como pré-concebida ou sistemática, mas sim como produzida na e através da prática. Além disso, observamos uma crença na necessidade do aluno se comunicar sem precisar lançar mão de estratégias de

negociação, bem como sem utilizar formas influenciadas pelo português. Estas duas características também se opõem à visão de língua que sustento na função do ILF, pois neste caso as negociações são a norma e não existe a separação entre as línguas, que estariam sempre hibridamente entrelaçadas e presentes nos discursos.

Quanto a P2, notamos a importância que dá para o lado comunicativo da língua, fornecendo possibilidades para que os alunos se expressem sem preocupações excessivas com a forma e sendo flexível ao trabalhar com variações de pronúncia e conceitos gramaticais. Enquanto estas características se aproximam mais da perspectiva translíngua, evidenciando o uso em detrimento da forma, P2 também demonstrou a necessidade de seguirmos um padrão o qual seria mais correto e mais aceitável. Ademais, assim como P1, também considera errôneas (inexistentes no inglês) produções comuns entre falantes não nativos, por serem influências do português. Portanto, nestes dois aspectos também se distancia do ILF, que considera as formas como legitimadas a partir dos usos e as línguas não como entidades separadas.

Uma das maiores mudanças que se coloca ao deslocarmos o ensino de inglês de uma perspectiva de ILE para ILF, é o papel do falante nativo. Não só o seu papel, como também a sua definição, pois uma perspectiva que sustenta a natureza híbrida das línguas e o seu não pertencimento a determinados povos, culturas e identidades, apaga a dicotomia nativo x não-nativo. Por isso, observo que a presença deste padrão nas crenças e práticas de P1 e P2 indica uma proximidade com o paradigma de ILE, em maior ou menor grau. Primeiramente, vemos que P1 apresenta um grande interesse em auxiliar os alunos a compreender a fala dos nativos, bem como produzir de uma forma que estes entendam. No caso deste professor, o nativo seria principalmente o de nacionalidade americana, mas o britânico também aparece em comparação a este. Nas entrevistas, sobretudo na quarta e última, observamos a influência que o falante nativo americano, a experiência de aprendizado e o apreço pelo ensino da pronúncia têm não só nas práticas, como também no discurso de P1. É interessante retomar aqui algumas considerações que levantei na seção 2.6 sobre crenças. Vimos que crenças antigas são mais ligadas às emoções e à identidade, e por isso são mais difíceis de mudar. Em outras palavras, não queremos mudar certas crenças pois elas definem quem nós somos. Percebo que as experiências de P1 resultaram em um sentimento de muito conforto com a sua própria pronúncia, bem como com o ensino desta. Logo, a mudança não é interessante, ele assume que prefere continuar a ensinar pronúncia considerando o padrão nativo como modelo.

Por outro lado, noto que o falante nativo não esteve presente nesta mesma intensidade nas aulas de P2, pois não colocou tais modelos como referência ao ensinar ou

tratar de pronúncia. Nas entrevistas, declarou que falar igual a um nativo não deve ser o objetivo dos aprendizes hoje. Entretanto ainda houve indícios de que a professora acredita ser necessário algum padrão mínimo, sendo que o americano e o britânico aparecem como possíveis *standards* e de que os alunos precisam aprender certos sons que apenas nativos teriam naturalidade em produzir. Observo que existe uma tensão entre as necessidades de (a) tirar as referências britânico/americano; (b) ter um padrão a partir do qual ensinar. É possível que o contato que P2 teve com leituras sobre ILF e suas experiências como professora e como alguém que teve acesso a outra cultura (coreana) através do inglês, estejam influenciando suas antigas crenças voltadas ao paradigma do ILE, frutos de suas vivências como aluna.

Sobre a questão da inteligibilidade, P1 e P2 parecem sustentar uma visão muito similar ao do ILF 1, tratando a compreensão entre falantes como algo dependente da produção de sons específicos. P1 demonstrou, através dos usos de pares mínimos nas aulas e das declarações nas entrevistas, que acredita na necessidade de produzir os sons de forma “correta”, caso contrário o indivíduo estaria falando algo “completamente diferente”. Percebo uma contradição não só entre as crenças e práticas mas também dentro do próprio discurso de P1, pois por um lado afirma que é necessário trabalhar com pronúncia para que o aluno seja compreendido e de que não é importante que o aluno produza *weak forms* por exemplo, e por outro também aponta que seriam ideais alterações “estéticas” na pronúncia, além do ser compreendido. Entretanto, este último lado predomina em suas crenças e práticas. Como exemplo, temos que a maioria das correções, tanto para P1 quanto P2, acontecem em momentos de leitura em voz alta. Nesta situação, todos os alunos, assim como o professor, têm acesso ao texto que está sendo lido. Deste modo, como identificar se os “desvios” que o aluno comete interfeririam na inteligibilidade durante algum outro ato comunicativo? Além disso, como já mencionei acima, existem muitas correções e atividades com sons que “a maioria dos brasileiros” produz, os quais não necessariamente afetariam a inteligibilidade, mas que teriam como objetivo eliminar o sotaque. O aspecto da inteligibilidade estava muito semelhante nos dados de P2, que apesar de nas entrevistas comentar somente sobre a importância de corrigir aquilo que afeta a compreensão, também realizava correções durante a leitura (mas em menor frequência que P1), usava *minimal pairs* e trabalhava com sons típicos de falantes nativos de português. Minha hipótese é de que, no caso de P2 (pois P1 assume o uso do modelo do falante nativo), existe uma tentativa de flexibilizar a forma e deslocar o foco do padrão, ao mesmo tempo em que ainda não há um conhecimento no qual a professora consiga se sustentar sobre o que é inteligível ou não no ensino de pronúncia. Isso porque P2 teria um conceito de inteligibilidade mais pautado na perspectiva de ILF 1, onde seria possível

ensinar inteligibilidade considerando quais sons afetam ou não a compreensão entre os mais diversos falantes.

Quando utilizamos este novo olhar translíngue para analisar as interações comunicativas que se colocam em nossa realidade atual, pensamos nestas interações através do conceito das zonas de contato (seção 2.3.3), pois as relações entre falantes se caracterizam como fluidas, em contextos transitórios e múltiplos. Ou seja, os falantes estão cada vez mais utilizando o inglês para os mais variados objetivos e, principalmente, com indivíduos das mais variadas nacionalidades. Esta realidade precisa ser reconhecida pelos professores, uma vez que, segundo Norton (2001, apud NORTON, 2011), a falta de conhecimento sobre os objetivos dos alunos ou de suas comunidades/identidades imaginadas poderia prejudicar a habilidade do professor de desenvolver aulas cujas atividades incentivariam o investimento dos aprendizes. O que eu percebi de P1 foi uma crença de que os brasileiros aprendem inglês com o objetivo principal de interagir com indivíduos do círculo interno de Kachru, como ele mesmo afirma:

“Eu ainda acho super válido ensinar é, o, o *connected speech*, *weak forms*, que são muito desse pessoal do *Inner Circle*, uma, porque a gente assim, a nossa realidade ainda é muito assim, a gente ainda vai muito pro Canadá, vai estudar no Canadá, Estados Unidos, Inglaterra ainda é muito, a gente tem muito essa coisa, a gente não vai tipo, tem pessoas que fazem isso mas ainda não é muito comum essa imagem do estudante brasileiro indo, indo pra Índia, indo pra Fili/ Filipinas, esses países emergentes aí que falam inglês, aquele inglês que não é que nem o do *Inner Circle* né, então ainda assim é uma coisa ainda muito nossa, tipo de, vamos para o exterior, o exterior sendo um desses países do *Inner Circle* aí sabe” (P1 – Entrevista 4)

P1 acredita que “a gente” (os brasileiros) está em uma realidade onde o inglês é usado principalmente para viajar com destino aos países do *Inner Circle*. Inclusive, o professor justifica o ensino de aspectos característicos da fala dos nativos (americano e britânico) por acreditar nesta realidade. Similarmente, vimos nas entrevistas e nas aulas que P2 apresenta uma crença de que o conteúdo cultural em inglês com o qual seus alunos têm contato é exclusivamente o americano. Considerando a realidade atual posta neste trabalho, talvez as interações envolvam muito mais do que isso, seja através do contato com textos na internet, acesso a outras culturas, viagens para outros países, trabalho em empresas multinacionais e etc. Deste modo, seria conveniente investigar e conversar com os alunos a fim de entender seus objetivos e usos da língua inglesa em seus cotidianos.

Finalmente, considero a existência e/ou relação dos componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma competência translíngue propostos na seção 2.4 com os dados encontrados sobre P1 e P2. Inicialmente, a consciência linguística consiste basicamente em auxiliar os alunos a estarem cientes do hibridismo característico da língua, da normalidade das negociações e do como as gramáticas realmente funcionam. Para isso, o conceito de língua

dos professores precisaria sustentar esta visão translíngua, o que não verifiquei em P1 e P2. Além disso, o que observo nas práticas de P1 é uma ênfase dada à responsabilidade dos alunos na interação, não só de produzir uma fala para a qual não sejam necessárias repetições ou reformulações, mas também de perceber e entender a fala do outro. Entretanto, sabemos que no ILF, todos são responsáveis pelo sucesso da comunicação, a qual se dá a partir da negociação, da diferença. Por outro lado, acredito que certas práticas de P2 se direcionam para esta conscientização linguística, uma vez que destaca a existência de variedades, o quanto isto é normal e aceitável, e o quanto certas normas podem ser relativas.

O segundo componente, consciência intercultural, trata de encorajar os aprendizes a aprender outras culturas e refletir sobre a sua própria, trabalhando com a diferença não só linguística, mas também social. Mais especificamente na pronúncia, significa apresentar as diversidades linguísticas em diferentes contextos de uso do inglês, demonstrando a existência de vários *standards* de inteligibilidade. Este fator não esteve presente nas aulas de P1 ou P2, os quais não trouxeram outras variedades para sala de aula ou a discussão sobre elas. Entretanto, apesar de não observar isto na prática, a necessidade de expor os alunos a diferentes variedades aparece nas crenças de P2.

A consciência crítica da linguagem, outro componente que proponho no referencial teórico, incide em três aspectos: (a) ciência das relações de poder; (b) análise crítica do status da língua inglesa; (c) sensibilidade retórica. Não pude observar estes três elementos nas crenças e práticas de P1, visto que o modelo do falante nativo e a normatividade prevalecem. O papel da língua inglesa foi comentado nas aulas de P2 (motivado pelo livro didático) e a professora também falou sobre nas entrevistas. Entretanto, isto não se caracterizou como análise crítica, pois eram constatações e não discussões sobre as implicações, relações de poder, e etc., envolvidas. Os momentos em que a professora demonstrou uma certa flexibilidade nas normas, como no exemplo citado na seção 4.3.2 sobre a pergunta do aluno de colocar o auxiliar na pergunta ou não, são possíveis indícios de um trabalho com a sensibilidade retórica.

Um dos componentes mais importantes é o trabalho com as estratégias de negociação. Em outras palavras, trazer para a sala de aula a prática de habilidades para lidar com possíveis equívocos, ajustar recursos linguísticos de acordo com a situação, ouvir de forma mais solidária, etc. Na pronúncia, constitui desenvolver uma oralidade que seja natural, inteligível e aceitável para seu espaço específico. Acredito que as correções durante as leituras dos alunos, principal prática de P1 e P2, não dão suporte para o desenvolvimento desta competência, em razão de não envolver uma interação real entre indivíduos. Por outro lado, os momentos de

conversa livre propostos por P2 podem ser uma oportunidade para que os alunos percebam as nuances características da comunicação, como as necessidades de repetição, reformulação ou ajustes. O último componente, a autonomia, se baseia em reconhecer que a mobilidade dos usos do inglês resulta em um aprendizado que não tem fim. O professor deve encorajar a independência do aluno e ao mesmo tempo tornar-se aprendiz também, aprendendo novas variedades, gêneros, etc. As situações as quais relacionei com este componente foi, no caso de P1, o momento em sala onde a aluna trouxe a palavra *public worker*, conforme exemplo na seção 4.3.1. Naquele momento, apesar de reconhecer a forma que a aluna trouxe para sala de aula como legítima, fê-lo com base na autoridade que coloca no falante nativo (mesmo a aluna não tendo dito qual seria a série ou o personagem, e, portanto, P1 pressupôs que era um falante nativo). Já no caso de P2, foi durante uma das entrevistas:

“Mas também não é tudo que a gente sabe, se não a gente faz como a gente aprendeu e ‘vamo que vamo’ né. Aí, as vezes quando vem uma pergunta: ‘ah, eu já escutei de tal jeito’ aí eu até dou uma pesquisada pra confirmar quando es/ quando eu acho meio estranho [risos]. Dou uma pesquisada ve/ isso é rapidinho também, o tio Google sempre nos ajuda, e aí a gente já consegue... tirar a dúvida na hora” (P2 – Entrevista 4)

Percebo que P2 reconhece que seu conhecimento é limitado, “não é tudo que a gente sabe”, e que quando os alunos trazem outras formas é preciso considerar, mesmo que seja necessário investigar. Em P2 também vimos na seção 4.2.3 um certo incentivo à autonomia dos alunos ao falar sobre os símbolos fonéticos. Outra característica presente nas práticas dos dois professores foi a recomendação constante de que os alunos estejam sempre em contato com a língua fora de sala de aula, com outros materiais, filmes, música e etc.

Em suma, as práticas e crenças de P1 e P2 têm relações tanto de aproximação quanto de afastamento com o ILF proposto neste trabalho. Reforço que toda e qualquer circunstância de ensino e aprendizagem é particular, e quando se trata da realidade do inglês, essa heterogeneidade se amplia e nos impossibilita sugerir uma abordagem pedagógica que dê conta de qualquer contexto. Portanto, considerei as crenças e práticas com relação aos conceitos baseados no translinguismo e nos possíveis sentidos apresentados para o ensino. Na próxima parte, apresento as conclusões e últimas considerações a respeito das análises geradas ao longo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como toda a pesquisa científica, este trabalho se situa histórica e socialmente em um espaço e contexto específicos. Todo o seu desenvolvimento parte de uma percepção de que nossa sociedade pós-moderna e globalizada se encontra mais conectada do que nunca, pois a mobilidade de informações e indivíduos resulta em falantes de diferentes origens interagindo e negociando sentidos, identidades e ideias a todo o momento. Seja por razões políticas, econômicas, culturais ou ideológicas, estas trocas ocorrem em grande parte através do que chamamos de língua inglesa (construto resultado da “criação” moderna das línguas). Dentre as diversas perspectivas que surgem na Linguística Aplicada a fim de dar conta da realidade deste idioma e suas implicações, optei pelo uso do termo ILF a partir de uma orientação translíngue.

Retomando o referencial teórico, ILF caracteriza a função que o inglês desempenha em situações de comunicação entre falantes de diferentes origens, as quais envolvem diversos recursos linguísticos e formas para uma negociação situada e contínua de significados. Durante tal conceptualização, uso autores os quais se apropriam de ideias, posicionamentos e termos distintos, e reconheço esta disparidade. Entretanto, trago as semelhanças e pontos que acredito serem confluentes, pois ao construir uma definição de ILF baseada em uma visão de língua como prática translíngue, acredito estar observando os fenômenos como professora e falante de inglês de forma menos opressora e hierárquica, bem como mais realista e adequada aos nossos objetivos comunicativos atuais. Considerando as possíveis implicações de um ensino de língua que se pautar nas ideias de ILF e prática translíngue, a questão fundamental é que não se trata de ensinarmos o ILF como um novo inglês, mas alterarmos certos conceitos-base (língua, erro, competência, etc) que regem nossas práticas e, principalmente, trazer para os alunos a conscientização sobre o papel da língua inglesa, a natureza híbrida das formas linguísticas e a realidade fluída das interações comunicativas.

Apesar desta realidade e novas formas de olhar para o inglês, percebo que a orientação monolíngue, a perspectiva moderna de língua e a tradição do ensino de ILE prevalecem. Consequentemente, o desenvolvimento de materiais e avaliações ainda são guiados por uma crença na comunicação como dependente de uma língua comum e compartilhada, de uma norma a qual pertence e é regida pelo falante nativo. Esta pesquisa se situa, portanto, em uma realidade caracterizada pelo conflito entre dois discursos. Por um lado, os pressupostos do ILE e do pensamento moderno que regem políticas linguísticas,

currículos, metodologias de ensino e a formação de professores, e por outro, pesquisadores propondo caminhos alternativos orientados para o ILF.

É em meio a esta desestabilização que minha pesquisa surgiu, a fim de observar estes dois lados em um espaço específico, o Celin – UFPR. Tendo a pronúncia como foco, devido ao seu papel nos estudos em ILF historicamente, investiguei as crenças de dois professores de inglês a respeito de pronúncia, a presença ou não das mesmas em suas práticas de ensino, e a relação destas com a perspectiva de ILF. Novamente, reforço que não tinha o objetivo de criticar estes professores, mas apenas considerar como uma concepção translíngue de ILF está ou não presente. Além disso, não esperava que P1 e P2 necessariamente apresentassem as mesmas visões de ILF que trago no referencial teórico (apesar de reconhecer que em certos momentos tal expectativa esteve presente em minhas análises). Ressalto, por fim, que decidi por analisar crenças pois estas guiam e influenciam ações (e vice-versa), fazem parte da habilidade do indivíduo de responder ao seu espaço social e principalmente, estão intrinsecamente ligadas às suas experiências, emoções e identidades.

Retomando as perguntas desta pesquisa, a primeira delas, “Quais são as crenças dos professores participantes desta pesquisa a respeito da pronúncia da língua inglesa?”, estava relacionada com os discursos dos professores em relação ao ensino da pronúncia. Nos dados das entrevistas, pude observar indícios de seus conceitos de língua, crenças sobre suas próprias práticas e o papel da pronúncia, da inteligibilidade e do falante nativo. De modo geral, percebi que P1 apresentou uma visão de língua estruturalista, mais normativa e próxima à orientação monolíngue, ressaltando o papel do falante nativo em detrimento da inteligibilidade. Por sua vez, P2 atribuiu mais importância ao aspecto comunicativo/performativo da língua, não dando ênfase ao modelo do falante nativo. Entretanto, demonstra que é necessária a existência de um padrão comum, uma forma base. Esta pesquisa não tinha como objetivo investigar as possíveis origens das crenças destes professores, mas podemos supor que um dos fatores seja as suas experiências como aprendizes, falantes e professores do idioma. Uma vez que o paradigma do ILE predomina nos ambientes de ensino, é muito provável que as experiências destes e de outros professores tenham sido baseadas nestas ideias.

A segunda e terceira perguntas se direcionavam para as aulas dos professores, “Quais são as práticas que os professores participantes desta pesquisa utilizam na sala de aula no ensino de pronúncia do inglês?” e “De que forma as crenças dos professores participantes desta pesquisa sobre pronúncia podem estar presentes nas ou relacionadas com as práticas de ensino?”. Portanto, tentei responde-las através dos dados coletados nas observações em

comparação com as entrevistas. Sabendo que crenças influenciam e são influenciadas pelas ações, de fato as características que destaquei nos discursos dos professores se assemelharam consideravelmente com as que encontrei em suas práticas. P1 conduziu aulas cujo principal aspecto era o ensino dos conteúdos gramaticais e o livro didático. No que diz respeito à pronúncia, realizou muitas correções, atividades e explicações explícitas as quais pareciam estar orientadas por uma visão de padrão nativo, onde o aluno precisava não só aprender a entender os falantes americano e britânico como também a produzir língua oralmente da forma mais semelhante a eles possível. Nas aulas de P2, vimos que as correções e o trabalho com pronúncia se deram em menor intensidade, sendo que o espaço para o uso livre da habilidade oral era o que predominava em todas as aulas. Mesmo assim, houve momentos onde P2 demonstrou a necessidade de os alunos seguirem um padrão mínimo, de serem corrigidos em certos aspectos que, como vimos, não necessariamente afetariam a inteligibilidade.

Por fim, a última questão (Há relação entre uma perspectiva de ILF e as crenças e práticas dos professores participantes desta pesquisa? Qual seria esta relação?) tinha como objetivo verificar a presença dos conceitos de ILF nas crenças e práticas dos professores. Foi possível observar que o conceito de língua, as práticas de correção de pronúncia (baseada no falante nativo ou em um conceito de inteligibilidade estritamente fonético e pouco embasado empiricamente), as crenças sobre os usos e relações dos alunos com o inglês e a ausência de outras variedades/nacionalidades nas aulas de P1 e P2 refletem um afastamento da perspectiva translíngue conforme apresentamos neste trabalho. Ao mesmo tempo em que os professores demonstraram ter conhecimento sobre o ILF, este conhecimento era limitado a escassas leituras e se caracterizava como mais próximo às ideias da fase 1. Ademais, suas práticas em sua maioria não correspondiam aos preceitos do ILF como prática translíngue. P1, por um lado, afirma explicitamente que não se sentiu muito convencido ou atraído pelas propostas e implicações desta perspectiva, afirmando que prefere (e provavelmente sempre irá) continuar baseando suas aulas nos modelos de pronúncia com os quais se sente confiante. Por outro lado, P2 apresenta crenças a respeito do ILF, concordando com suas implicações, reconhecendo os diferentes usos do inglês, as multiplicidades de formas e interações e etc., ao mesmo tempo que tais perspectivas aparecem pouco em suas práticas.

Tais constatações e resultados dos dados me levam a pensar que, para a alteração significativa das práticas de um professor (o que se espera se decidirmos abandonar o paradigma do ILE), não bastam uma consciência da realidade da língua inglesa hoje ou um conhecimento através da teoria. Autores como Jenkins (2013), Sifakis (2014) e Dewey (2014)

já afirmam que conscientizar professores sobre o que é o ILF, mesmo que estes admitam e entendam as suas consequências, não é o suficiente para alterar suas práticas, uma vez que estas estão embasadas e intrinsicamente conectadas às suas crenças, experiências e identidades. Portanto, é preciso realizar um trabalho de formação inicial/continuada que não só quebre as mais antigas crenças ou abordagens de ensino do professor, como também dê subsídios que sustentem e auxiliem o indivíduo nessa mudança considerável. Reconheço que existem inúmeras variáveis envolvidas as quais podem incentivar ao estruturalismo, ao uso dos *standards* e ao ensino pautado na perspectiva do ILE, os quais também precisam ser investigados ou revisados (a experiência de aprendizado dos professores, o material didático, o mercado de trabalho, a mídia, etc). Entretanto, neste trabalho foco no aspecto da formação dos professores como um dos principais fatores a serem trabalhados.

Ao escolher o ambiente do Celin – UFPR para a realização deste trabalho, eu esperava que (a) a relação próxima da instituição com o ambiente acadêmico; (b) a liberdade dos professores de não seguir obrigatoriamente alguma abordagem de ensino específico nas aulas (e, portanto, um conceito de língua); e (c) o objetivo da interculturalidade seriam fatores que resultariam em um espaço de intensa formação continuada. Esse espaço permitiria que os professores trabalhassem com as questões atuais a respeito do papel do inglês no mundo, conceitos de língua pós-modernos, e realizassem reflexões críticas as quais provavelmente envolveriam ideias relacionadas a ILF. Todavia, os resultados parecem indicar que não existe essa discussão de forma significativa entre os professores, há pouca informação sobre ILF bem como espaços formais que incentivem tais reflexões. Considerando esta realidade vista nos dados e o caráter intercultural/acadêmico com base no qual o Celin – UFPR originalmente foi criado, é preciso resgatar a natureza formativa da instituição e trazer a questão da língua franca aos profissionais.

Para que um projeto de formação continuada para os professores trouxesse mudanças significativas para suas práticas, alguns aspectos que considero importantes precisariam ser levados em consideração. Primeiro, os professores partiriam da ideia de que não existe uma única forma de ensinar ou aprender inglês, um único material, abordagem ou avaliação que seja considerada ideal. Consequentemente, estes se colocariam como protagonistas no desenvolvimento de pedagogias, sendo necessário reconhecer as implicações de suas práticas no contexto em que atuam. Ademais, também deveriam estar conscientes de que não há um único motivo que leve os alunos a aprender inglês. Sobre este último aspecto, vimos a partir dos dados que P1 e P2 possuem crenças sobre como seus alunos usam ou entram em contato com o inglês, que se caracteriza em suma pelo contato com o inglês do *Inner Circle* de

Kachru. Entretanto, como aponta McKay (2012b) “[e]stá claro que para a transformação do ensino de inglês nas próximas décadas é central a necessidade de professores se informarem das muitas mudanças que estão ocorrendo tanto no uso do inglês quanto no modo da comunicação atual” (p. 345 – 346, tradução minha¹²⁰). Da mesma forma, Sifakis (2014) também afirma que professores devem “se tornar conscientes da crescente familiaridade de seus alunos com o inglês (devido à internet, jogos, redes sociais, etc.), o que implica ainda que inglês não é mais necessariamente tratado por eles como ‘apenas outra língua estrangeira’” (p. 133, tradução minha¹²¹). Assim sendo, um dos primeiros passos dos professores em sala seria de identificar os contextos de uso do inglês e objetivos de seus alunos, a fim de orientar-se em direção a práticas que correspondem a estas realidades.

Segundo, vimos que crenças estão fortemente ligadas às identidades, emoções e ações dos indivíduos. Portanto, seria necessário quebrar algumas destas crenças a fim de ensinar pronúncia (ou mesmo a língua como um todo) pensando em ILF. Principalmente, professores deveriam ser questionados a respeito do conceito de língua que rege as suas práticas, pois “se tornar consciente da pronúncia em ILF pode ser um processo transformativo exigente no sentido de que necessita referir às convicções mais profundas dos professores sobre língua padrão” (SIFAKIS, 2014, p. 133, tradução minha¹²²). Logo, a formação inicial/continuada deveria incluir uma conscientização por parte dos professores da necessidade de estar constantemente explorando e revendo suas próprias crenças, e como estas estão relacionadas e presentes em suas práticas. Como afirma Xu (2012), professores que estejam aptos a fazer esta auto-reflexão “criam espaços para seu próprio crescimento na medida em que identificam e revisam crenças que não servem a eles, seus alunos ou suas escolas” (p. 1401, tradução minha¹²³).

Por fim, gostaria de citar um aspecto importante levantado por Dewey (2014), a respeito da divisão que existe entre teoria e prática. Uma formação a qual considero adequada para os professores de inglês em nossa realidade atual precisa resolver essa separação que se coloca entre os conhecimentos dos textos teóricos e a realidade de sala de aula. O que Dewey

¹²⁰ Original: “It is clear that central to transforming the teaching of English in the coming decades is a need for teachers to inform themselves of the many changes that are occurring both in the use of English and the mode of present-day communication” McKay (2012b, p. 345 - 346)

¹²¹ Original: “become aware of their learners’ growing familiarity with English (due to the Internet, gaming, social networks, etc.), which further implies that English is not necessarily treated by them as “just another foreign language” anymore” (SIFAKIS, 2014, p. 133)

¹²² Original: “becoming aware of ELF pronunciation can be a demanding transformative process in that it necessitates referring to teachers’ deeper convictions about standard language” (SIFAKIS, 2014, p. 133).

¹²³ Original: create spaces for their own growth as they identify and revise beliefs that do not serve them, their students, or their schools”. (XU, 2012, p. 1401).

(2014) propõe é uma formação que adote uma perspectiva sociocultural, ou seja, que apresente conceitos relevantes para os professores, mas de uma forma que traga estes conhecimentos baseados ou relacionados com práticas concretas e situadas, reconhecendo os cotidianos e realidades em que estes indivíduos estão inseridos. A pesquisa e a teoria devem fornecer uma base, mas não apenas através de uma exposição a elas. Como já citei anteriormente, não basta uma conscientização da existência destes conceitos. É necessário um engajamento crítico por parte dos professores, a fim de que efetivamente reconstruam suas práticas de forma que estas estejam fundadas em conceitos atualizados e adequadas a seus contextos histórico-sociais de atuação.

Termino esta dissertação reconhecendo que muitos estudos em ILF ainda precisam ser realizados. O recorte o qual analisei neste trabalho, fruto das minhas relações e experiências com dois professores do Celin – UFPR, é apenas uma pequena contribuição para as discussões que hoje estão sendo colocadas a respeito de novas perspectivas para o ensino e formação de professores. Independente da nomenclatura, ILG, ILI, ILF, translinguismo, multilinguismo, e tantos outros nomes que estão sendo usados, acredito que o importante é persistirmos nesta tentativa de entender como as interações comunicativas estão se colocando em nossa realidade e quais são suas implicações, sem fechar os olhos para a importância das relações de poder e da existência da diferença (que não deve ser apagada), seja identitária, econômica, social, ou cultural.

REFERÊNCIAS

- ALSAGOFF, L. et al (ed). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. NY, Routledge, 2012, p. 28 - 46
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008
- ARO, M. Authority Versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs. In: KALAJA, Paula et al. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. 1st ed; 2015, p. 27-47.
- BARBOSA, M. H. **Pronunciation and intelligibility issues in context of English as a foreign language**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer Netherlands, v. 1, n. 1, 2003a, p. 7-33.
- _____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Springer Netherlands, v. 1, n. 1, 2003b, p. 171-199.
- _____. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, v. 24, 2015, p. 6-19.
- _____. Identities as emotioning and believing. In: BARKHUIZEN, Gary (ed). **Reflections on language teacher identity research**, Routledge, 2017, p. 145 – 150.
- BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In CHAPELLE, C. A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0083
- BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. **Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas**. Eletras, vol. 19, n.19, 2009.
- _____. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Lingua Franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- _____. Globalização, inglês como lingua franca e inteligibilidade. In ALBINI, A. B; GOMES, M. L. C. (org) **O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 223-238.
- BERNS, M. World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. **World Englishes**, USA, v. 27, n. 3/4, 2008, p. 327–334.

BORDINI, M; GIMENEZ, T. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, 2014, p. 10 – 43.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, 2007, p. 923-939.

_____. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. NY, Routledge, 2013.

_____. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL Journal** v. 5, n. 4, 2014, p.767 – 785.

Celin – História. Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 17/08/2017

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON K. **Research Methods in Education**. 7th Edition. London: Routledge Falmer, 2011, p. 559-573.

COOK, V. The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. **Second Language Research**, v. 7, 1991, p. 103–117.

_____. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 33, n. 2, 1999, p. 185-209.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional. **Revista Intercâmbio**, vol XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Inteligibilidade fonológica de aprendizes brasileiros de inglês. In: **CBLA**, 2011, Rio de Janeiro. Caderno de resumos, 2011. p. 295-296

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEWEY, M. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. **ATLANTIS - Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**, v. 36, n.2, 2014, p. 11-30.

DORNYEI, Z. Qualitative Data Collection. In _____. **Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford University Press, 2007, p.124 - 162

ERLING, E. The many names of English. **English Today**, v. 21, n.1, 2005, p. 40 - 44.

FILHO, J. A. R., VOLPATO, M; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, R. M. K; SEVERO, C. G; GÖRSKI, E. M. (org.) **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. Blucher, 1 ed, 2016, p. 225 – 243.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality": On 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 26, 1996, p. 237-259.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, v.4, n. 1, 2010, p.20-30.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, George. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-73.

GOMES, M. L. C; BRAWERMAN-ALBINI, A. A percepção de epêntese vocálica e de acento de palavra no Inglês como Língua Franca. **Revista X**, vol 1, 2014, p. 135 – 153.

GONÇALVES, A. R.; MOTTER, R. M. B. Sobre o ensino de língua inglesa no contexto global: língua franca, hibridismo linguístico e homogeneização cultural. **E-escrita – Revista do Curso de Letras da Uniabeu**, v. 3, n. 3A, 2012, p. 1-14.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S., e EL KADRI, M. S. (org.) **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Pontes Editores, 2011.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’*. UK, British Council, 2006.

HAHN, L. D. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. **TESOL Quarterly**, v. 38, n.2, 2004, p. 201–223.

HOUSE, J. Teaching Oral Skills in English as a Lingua Franca. In ALSAGOFF, Lubna et al (ed). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. NY, Routledge, 2012, p. 186 – 205.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International Language? **ELT Journal**. vol. 52, n. 2, 1998, p. 119 – 126.

_____. English pronunciation and second language speaker identity. In: OMONIYI, Tope; WHITE, Goodith (eds). **The Sociolinguistics of Identity**. 1st ed. Continuum Publishing, 2006, p. 75 – 91.

_____. EFL: What it is and what it is thought to be. In: _____. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. 1st. ed. NY, Oxford University Press, 2007, p. 1-30.

_____. Conversations with international students. In: _____. **English as a Lingua Franca in the International University**. Routledge, 2013, p. 156-193.

_____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85

JENKINS, J; COGO, A; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, 2011, p. 281 – 315.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.

KACHRU, B. B. **The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes**. Oxford: Pergamon, 1986.

_____. The sacred cows of English. **English Today**, n. 16, 1988, p. 3–8.

KENNEDY, S; TROFIMOVICH, P. Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. **Canadian Modern Language Review**, v. 64, n.3 2008, p. 459-489.

KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, A. **Principles and practices of teaching English as an international language**. Buffalo, Multilingual Matters, 2012, p. 55-69.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S; HU, G; REVANDYA, W. A. (org.) **Principles and practices for teaching English as an International Language**. New York, Routledge, 2012, p. 9-27.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**. Seul: Coreia, v. 10, n. 1, 2002, p.29-53. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/papers/umltina_tional.pdf. Acesso em: 22/08/2017

LEUNG, C. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. **International Journal of Applied Linguistics**, vol 15, n. 2, 2005, p 119 – 144.

LI, D. C. S. Researching Non-native Speakers' Views Toward Intelligibility and Identity: Bridging the Gap Between Moral High Grounds and Down-to-Earth Concerns. In SHARIFIAN, F. **English as an international language: Perspectives and pedagogical issues**. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 81 – 118.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. E.P.U: Rio de Janeiro, 2015.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In _____ (ed). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1 – 37.

MARTINS, A. J. K; FARIAS, L. S. A pesquisa em inteligibilidade de fala e sua relevância para o ensino de pronúncia do inglês. **Diacrítica**, vol.30, n.1, 2016, p. 67 – 81.

MATSUDA, A. International understanding' through teaching World Englishes. **World Englishes**, v. 21, n.3, 2002, p. 436-440.

_____. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. **TESOL Quarterly**, v. 37, n.4, 2003, p. 719-729.

MATSUDA, A; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. **World Englishes**, v. 30, n. 3, 2011, p. 332–344.

MCKAY, S. L. Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. **TESOL Journal**. v. 9, n. 4, 2000, p. 7-12

_____. **Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches**. 1ed, Oxford University Press, 2002.

_____. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International journal of applied linguistics**, John Wiley & Sons, Inc. New Jersey, v. 13, n. 1, 2003, p. 1 - 22.

_____. Pragmatics and EIL Pedagogy. In SHARIFIAN, F. **English as an international language: Perspectives and pedagogical issues**. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 227 - 241

_____. Principles of Teaching English as an International Language. In ALSAGOFF, L. et al (ed). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. NY, Routledge, 2012a, p. 28 - 46.

_____. English as an International Language: A time for change. In ALSAGOFF, L. et al (ed). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. NY, Routledge, 2012b, p. 337 - 346.

MCKAY, S; BROWN, J. D. **Teaching and assessing EIL in local contexts around the world**, ESL & Applied Linguistics Professional Series, Routledge, 2016.

MUFWENE, S. S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, N. (ed). **Handbook of Language and Globalization**, Wiley-Blackwell, 2010, p. 31 - 55.

MUNRO, M. J; DERWING, T. M. Intelligibility in Research and Practice: Teaching Priorities. In: REED, M; LEVIS, J. M. (ed) **The Handbook of English Pronunciation**. Wiley-Blackwell, 2015a, p. 377 – 396.

_____. A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 1, n.1, 2015b, p. 11–42.

MUNRO, M. J., DERWING, T. M; MORTON, Susan L. The mutual intelligibility of l2 speech. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28 n. 1, 2006, p. 111-131.

NELSON, C. L. Intelligibility since 1969. **World Englishes**, USA, v. 27, n. 3/4, 2008, p. 297– 308.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**. v. 44, n. 4, 2011, p. 412 – 446.

NORTON, B. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. **Chinese Journal of Applied Linguistics** (Quarterly) v. 38 n. 4, 2015, p. 375-391.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, n.37, 2007, p. 61-74.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. **Ways of Reading**, 5th ed. David Bartholomae and Anthony Petrofsky (New York Bedford/St.Martin's), 1999. Disponível em: <http://www2.fiu.edu/~ereserve/010035191-1.pdf> Acesso em: 12/09/2017

PENNYCOOK, A. Translingual English. **Australian review of applied linguistics**, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9

PICKERING, L. Current research on intelligibility in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 26, 2006. p. 219-233. Disponível em: <<http://www2.gsu.edu/~eslgl/aralproofs.pdf>>. Acesso em: 27/10/2014.

RAJADURAI, J. Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues. **World Englishes**, v. 26, n. 1, 2007, p. 87–98.

RIELLA, R. J. **Inteligibilidade de palavras terminadas com morfema ed num contexto de inglês como língua franca**. 2013. 51f. Monografia (Especialização no Ensino de Línguas Estrangeiras modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. 1st. ed. Cambridge University Press, NY, 2006.

ROCHA, C. H; SILVA, K. A. World English no contexto do ensino fundamental-1 público. In: GIMENEZ, T; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.) **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Pontes Editores, 2011.

SHARIFIAN, F. English as an International Language: An Overview. In: _____. **English as an international language: Perspectives and pedagogical issues**. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

SIKAFIS, N. C. Teaching pronunciation in the post-EFL era: Lessons from ELF and implications for teacher education. In AGUDO, J. D. M. (ed). **English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges**. Amsterdã – New York: Rodopi, 2014, p. 127 – 146.

SIQUEIRA, D.. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural**. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**. v. 1, n.1, 2012, p. 127-149.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, 2014, p. 31 - 64.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008, p. 341 - 377.

THOMPSON, R. I; DERWING, T. M. The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 3, 2014, p. 326–344.

TYMMS, P. Questionnaires. In: ARTHUR, J. et al. **Research Methods and Methodologies in Education**. 1st. ed. SAGE Publications Ltd, 2012, p. 231 - 240.

XU, L. The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 2, n. 7, 2012, p. 1397 - 1402.

WALKER, R; ZOGHBOR, W. The Pronunciation of English as a Lingua Franca. In: REED, M; LEVIS, J. M. (ed) **The Handbook of English Pronunciation**. Wiley-Blackwell, 2015, p. 433 – 453.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: University of Cambridge Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E; WENGER-TRAYNER B. **Communities of practice: a brief introduction**, 2015. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 15/12/2017.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO CELIN

Nome: _____ **Idade:** _____

Formação:

() Graduação Curso _____ Ano de Conclusão: _____ Universidade: _____

() Especialização Curso _____ Ano de Conclusão: _____ Universidade: _____

() Mestrado Curso _____ Ano de Conclusão: _____ Universidade: _____

() Doutorado Curso _____ Ano de Conclusão: _____ Universidade: _____

1. A quanto tempo você é professor de inglês? _____

2. Em que contextos já deu aula de inglês? (É possível marcar mais de uma opção)

() Aulas particulares

() Empresas

() Cursos de idiomas

() Escola regular

() Ambiente acadêmico (dentro de universidade/faculdade)

() Outro: _____

3. Como as 4 habilidades (Reading, listening, writing and speaking) estão presentes em suas aulas?

4. Qual aspecto você considera mais importante que o aluno desenvolva em cada uma das habilidades?

Reading: _____

Listening: _____

Speaking: _____

Writing: _____

5. Quais são suas incertezas e inseguranças como professor de inglês? Exemplifique sempre que possível.

6. Em quais aspectos você se sente mais confiante como professor de inglês? Exemplifique sempre que possível.

APÊNDICE 2: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ENTREVISTA 1 – P1 e P2

Perfil, planejamento e expectativas para a turma

1. Por que você é professor de inglês?
2. De que forma você desenvolve o planejamento de suas aulas?
3. Quais são suas expectativas para esta turma?

ENTREVISTA 2 – P1 e P2

Recursos utilizados e andamento da turma

1. Quais materiais/recursos você gosta de usar na aula?
2. De que forma você escolhe estes materiais?
3. O que você está achando da turma (desempenho/participação/engajamento dos alunos)?

ENTREVISTA 3 – P1

Elucidar práticas observadas

1. Percebi que você dá bastante importância ao listening. Por quê?
2. Em outras entrevistas você comentou que se sente muito confortável em trabalhar com pronúncia. Por quê? Por que você acredita que pronúncia é importante?
3. Por que você acredita que outros professores não têm essa confiança?
4. Você usa muita comparação (cough e coffee) e algumas "transcrições fonéticas". Fale um pouco sobre essas práticas e de quando você corrige pronúncia.

ENTREVISTA 3 – P2

Elucidar práticas observadas

1. Como você faz/enxerga a questão do feedback de pronúncia?
2. Pude observar que você seleciona alguns dos tópicos de pronúncia do livro para utilizar. Como você realiza esta escolha?
3. O que você pensa a respeito das atividades de listening do livro?

ENTREVISTA 4 – P1

Elucidar práticas observadas (suporte do áudio) e identificar perspectivas de ILF

1. Pelo que percebi durante as observações, as aulas pareciam ter um espaço relevante para a gramática. Como você enxerga o espaço da gramática na dinâmica das suas aulas? Você vê alguma relação entre o ensino da pronúncia e o ensino da gramática?
2. Como você vê a questão do feedback de pronúncia, tanto nos critérios de o que corrigir e o que não corrigir quanto de como a correção deva acontecer? Como você acredita que o feedback de pronúncia aconteceu nesta turma?
3. Questões com áudio:

a) Transcrição áudio (1):

(1) P1 - *Is this stressed or unstressed? I can speak English, I can speak English.*

Alunos - *unstressed*

P1 - *It's unstressed. I can speak English. I CAN speak English. If I want to emphasize, if I want to emphasize, I can say, I CAN speak English. But normal people, normal people*

Alunos: [risos]

P1 - *I can speak English. Ok? We, we that study Letras, we have to learn this, Letras inglês, we have to learn this sound, it's called schwa. Schwa* [escreve no quadro]. Se nunca ouvirem falar agora vocês sabem. Esse som aí que é um /ə/, /ə/. *I can learn English, I can speak English, can, can, /ə/, /ə/, /ə/.* Esse som é o schwa que eles chamam. Que é uma coisa bem, que não é do português brasileiro. Que essa, essa vogal aí, que é uma semi-

vogal, quase apagada, né, que é bem coisa do inglês. Tá no *bacon*, tá no, no, *I can speak English*, tá no *I am from Brazil*, *I am from Brazil*, *I am from Brazil*, *unstressed, unstressed. I am from Brazil*. Na/ *I am FROM Brazil*, *I am from Brazil*. Viu como que dá uma diferença na int/ intercompreensão (...)

Porque você trouxe a questão do *schwa* neste momento? Além disso, o que você quis dizer intercompreensão?

b) Transcrições áudios (2), (3) e (4):

(2) P1 - (escreveu "take it" no quadro) *how do we pronounce this?*

Alunos – (tentam falar de formas diferentes)

P1 - *See how... It's very logical that when you pronounce, to link yeah, to link the words, instead of saying "take it", "takit", "takit". Ok? It sounds more natural, it flows naturally, ok? One of the reasons, one of the reasons why native speakers are difficult to understand. They are linking, they are linking words all the time, like we do in Portuguese, we link words, all the time, in Portuguese.*

(3) P1 - *Guys, this is one of the main reasons why we, we Brazilians, have difficulty understanding Americans. Any, any native speaker (...). So it's like, it's like a sound that is almost inexistent, almost inexistent, yeah? It exists but it's like... almost imperceptible ok? (...) So that's why, for example, sometimes, if you listen to a native say "I went to Britain", if you don't pay attention, you don't even hear this [aponta para o "to" no quadro]. If you don't pay attention, você acaba muitas vezes até isso né, de tanto que ele omite...*

(4) P1 - *Native speakers, they don't pronounce words clearly. Perceberam né, native speakers don't pronounce every single word clearly and slowly, no. Any native speaker, not, not necessarily English, any native speaker.*

Em vários momentos durante o semestre você destacou elementos importantes na pronúncia que tinham relação com a produção ou compreensão de falantes nativos. Quais são suas impressões sobre o papel do falante nativo no aprendizado de pronúncia dos alunos?

4. Você conhece o termo Inglês como Língua Franca? O que ele significa pra você? Quais seriam as implicações desta perspectiva em sala de aula? Você acredita que este conceito influenciou suas aulas de alguma forma? Como?

ENTREVISTA 4 – P2

Elucidar práticas observadas com auxílio do áudio + perspectivas de ILF

1. Durante as aulas, pude perceber muitos momentos em que você utilizava questões relacionadas aos temas apresentados no livro para fomentar discussões no grupo, de forma que os alunos se relacionassem com aqueles temas. Como você vê os possíveis "outcomes" destes momentos, em relação à habilidade oral dos alunos?

2. Como você acredita que a correção de pronúncia deva ou deveria acontecer? A partir de como você acha que o feedback deveria acontecer, como você acha que o feedback de pronúncia aconteceu nessa turma?

3. Em um certo período das minhas observações, você afirmou que descobriu que o aspecto o qual eu estava observando nas aulas era a pronúncia. Este fato (descobrir o que eu estaria pesquisando) te influenciou, influenciou tuas aulas de alguma forma? Como? Como você se sentiu?

4. Questões com áudio:

a) Transcrições dos áudios (1), (2) e (3):

(1) P2 - *Read the first sentence, number one.*

Aluna - *can you remember any of the /phɒtɒs/ from the book you used last semester?*

P2 - */Photos/, from the book you used last semester.*

(2) Aluna - *Try some of these stra...*

P2 - *Strategies*

Aluna - *above and...*

P2 - *No, you have to repeat the word [risos]. Strategies...*

Aluna - *Strategies above and (...)*

(3) Aluna - *Welcome to our /fotogrə'fɪk/ project (...). People take a /fotə'grɑːf/ of a favorite place and share in the, in, on this website (...). With each picture the /'fotəgrɑːfər/ puts a voice recording about their favorite place.*

P2 - *Ok! We say /fə'tɒgrəfi/ and /pho'tɒgrəfər/*

Eu trouxe três situações onde os alunos estão realizando leitura em voz alta e, pela minha interpretação (me corrija se eu estiver errada), houve uma espécie de correção de pronúncia. Quais seriam as questões envolvidas/implicações de cada um destes feedbacks?

b) Transcrição do áudio (4):

(4) Aluno - *Are you interested (pronunciado /'ɪntərəstɪd/) in photography*

P2 - *Uhum... Are you interested (pronunciado /'ɪntərəstɪd/) in photography?*

(...)

Aluno - *Teacher, interested (pronunciado /'ɪntərəstɪd/) or interested (pronunciado /'ɪntərəstɪd/)*

P2 - *It's ok your pronunciation, it's just I can't do that [risos]. For "interesting" and "interested" we have two pronunciations. You can interesting (pronunciado /'ɪntərəstɪŋ/) or interesting (pronunciado /'ɪntərəstɪŋ/) (...).*

Aluno - *It's a, we have a more a...?*

P2 - *Don't ask me about that [rindo], depending on the region (...) it's up to you, your choice. Both pronunciations are possible"*

Porque você teve esta reação (*don't ask me about that*)? Como você acredita que devemos trabalhar com a questão da variação na sala de aula?

5. Quais são suas impressões sobre o papel do falante nativo no aprendizado de pronúncia dos alunos?

6. Você conhece o termo Inglês como Língua Franca? O que ele significa pra você? Quais seriam as implicações desta perspectiva em sala de aula? Você acredita que este conceito influenciou suas aulas de alguma forma? Como?

APÊNDICE 3: DETALHAMENTO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
MÊS/ANO	Julho/2016	Setembro/2016	Novembro/2016	Fevereiro/2017
LOCAL	Sala de aula do Celin – UFPR, sede João Gualberto			
DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO P1	03min52s	09m43s	07min17s	28m14s
DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO P2	07min19s	04min56s	11min45s	26min47s
OBJETIVOS DA ENTREVISTA	Planejamento e expectativas	Recursos didáticos e andamento	Elucidar práticas	Elucidar práticas com lembrança estimulada

APÊNDICE 4: CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

C	Início da fala da pesquisadora (Camila)
P1	Início da fala de P1
P2	Início da fala de P2
Itálico	palavra em inglês
‘Aspas simples’	simulações de fala
<u>Sublinhado</u>	ênfase na sílaba/palavra
/	interrupção no meio da palavra
...	hesitação
(?)	trecho incompreensível
()	minhas observações
[]	fatores extralinguísticos

APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

P1 - ENTREVISTA 1

C - Então, como que você pensou o planejamento...

P1 - É, eu sempre faço um planejamento inicial assim, do semestre inteiro

C - Sério?

P1 - Sim. É, bem por cima assim. Eu pego, por exemplo, os 15 encontros que/ desse básico 4 que a gente vai ter, eu faço uma planilhazinha assim, dos 15 encontros, isso é uma coisa que eu peguei do Anderson¹²⁴. E/eu observei ele em 2013 daí, a tá, eu achei legal que ele faz, ele não planeja todas as aulas, mas faz planej/ planejamento grandão assim, e daí é tipo, cê tem assim ah, provavelmente aqui vai ter/ já vai ter o *writing in class*, eu já penso/ nesse sentido assim, já penso bem pra frente assim. Ah, provavelmente aqui vai ter o, o *speaking* é... Vai ter o *progress check* aqui, um *progress check* depois ali, então um planejamento assim bem por cima sabe, tipo não coloco página mas eu coloco assim ah tá, é desse dia até esse dia vai ser tal unidade, daí a partir daquele dia vai ser a unidade seguinte.

C - Sim

P1 - Esse é o planejamento que eu faço assim, antes de começar as aulas

C - Entendi

P1 - Daí é claro, os, os, pra cada aula é conforme as semanas vão indo assim.

C - Aham

P1 - Fim de semana geralmente que eu planejo a aula da, que eu vou dar na semana

C - Da semana inteira

P1 - Sim

C - Entendi. E você então nunca deu B4?

P1 - Não

C - Então quais são suas expectativas pra B4?

P1 - Então, eu/ eu tava um pouco assim ah, é... achei que ia ser um nível meio genérico que nem os outros mas depois eu fui n/numa reunião com a Eduarda, com a Carla, percebi putz, parece que esse nível é complicado, primeiro porque a ordem das unidades é estranha, se eu não me engano é oito, no/ é oito, nove, dez, quatro e cinco

C - Nossa

P1 - A ordem. E também é a primeira vez que eles vão ap/ eu tô nervoso porque vai ser o primeiro nível que eles vão... ser expostos a *present perfect*. Eu não sabia disso assim. A Ana Elisa me contou assim, putz, primeiro nível que eles vão aprender *present perfect* assim, então eu já sei que eu tenho uma... meio que uma responsabilidade assim...

C - Sim [risos]

P1 - Grandona assim

C - Aham, entendi. Vou aproveitar o tempo pra fazer uma pergunta mais pra trás assim... Por que que você de português/ de inglês [risos]

P1 - Ai...

C - Complexo [risos]

P1 - Então, é, assim, eu... É... Qu/quando eu tinha 17 anos de idade lá eu fui decidir que eu vou fazer da minha vida, eu me lembro que eu, na hora assim eu fiquei muito ma/ me senti muito mais confortável com a ideia de s/ fazer licenciatura pra dar aula, do que fazer bacharelado, por quê? Porque eu sou uma pessoa... eu sou uma pessoa meio hiperativa. Eu não sou aquela pessoa que fica lá encafurnada nos livros, então e/eu achei assim que eu lá as/

¹²⁴ Todos os nomes citados durante as entrevistas foram substituídos a fim de preservar as identidades dos indivíduos.

eu lá assim, em pé assim dando aula era muit/ eu conseguia imaginar fazendo muito mais isso do que ser aquele cara literato, sabe, que tem, que tem, que fica lendo autores e faz sei lá, é crítica literária por exemplo

C - Aham

P1 - Ou faz tradução também que é uma coisa bem né, você tá lá encafurnado lá no seu PC, eu queria uma coisa um pouquinho mais dinâmica

C - Sim

P1 - Então por isso assim e/ e daí eu até agora não me arrependi [risos]. Eu comecei a dar aula em 2012, e desde então assim, é... Não sei, eu nu/nunca duvidei assim é.

C - Que massa. Mas e inglês, por quê? Podia dar aula de outra coisa, por exemplo...

P1 - É, assim, inglês assim porque eu sempre... sempre tive muita facilidade, sim, eu tive sorte também que meu pai botou eu e meu irmão quanto tinha 12 anos de idade, pra fazer inglês assim, então eu tive muita sorte também. Mas eu sempre tive muita facilidade assim, e é uma coisa que eu sempre gostei. Na graduação as disciplinas que eu mais gostava era do inglês, que eu ia melhor também

C - Aham

P1 - Que eu vou melhor, a/ ainda não terminei né

C - Sim [risos]

P1 - A graduação [risos]. É então assim... Ou ia ser música ou ia ser inglês.

C - É

P1 - E música eu tinha medo de/ de ficar um pouquinho... Estragar um pouquinho aquele tesão que eu tenho por música, por tá no trabalho, então eu fui pro inglês assim, que é uma coisa que e/ eu não amo tanto quanto música mas tá lá/ é uma como se fosse o segundo lugar bem próximo assim

C - Entendi

P1 - Então eu fui meio pragmático assim sabe,

C - Aham

P1 - Pra escolher assim...

P1 - ENTREVISTA 2

C - Com relação às expectativas que eu perguntei na primeira entrevista, o que você tá achando da turma em si? Participação dos alunos, engajamento dos alunos, nível, em geral, o que você acha dessa turma?

P1 - É, eu nunca tinha dado B4 antes, mas assim é, minha visão tá meio ofuscada assim, porque semestre passado eu tive, eu tive B2 assim sabe então, eu não sei assim, eu acho que eles são muito, eu fiquei surpreso que eles são muito participativos assim, eu gostei, pessoal bem-humorado, eu gosto também que a maioria é menina, assim geralmente, eu percebi que turma com mais menina, eu não sei se é cultural assim, mas as meninas são mais participativas assim [risos], então achei, super bem vinda assim, turma, turma como o jeito que ela tá assim sabe,

C - É, eu também tenho essa impressão [risos]

P1 - É, então assim, eu tô bem, eu tô me sentindo bem com o nível, eu tava com medinho de apresentar *present perfect* pela primeira vez pra eles assim, mas acho que não foi tão traumatizante assim... vamos ver se/ vamos ver no pré 1 como vai ser, se eles vão chegar no pré 1 não sabendo assim. Meu maior medo era esse assim, apresentar esse conteúdo super mega importante pela primeira vez, ever, sabe? Mas acho que, sei lá, não ficaram tão... Não torceram tanto o nariz como eu achei que eles iam sabe...

C - E daí por exemplo, se você fosse pensar, *Reading, listening, speaking, writing*, você consegue dizer onde você acha que eles vão melhor, e onde eles tem dificuldade, não sei...

P1 - Tá, hum, boa pergunta tá, vamos lá, deixa eu pensar... (...) É que eu tô enviesado que eu acho que eles t/ o *speaking* tá martelando na minha cabeça por causa de hoje assim,

C - Ah sim... Mas então qual é a sua impressão?

P1 - Eu acho é, um/ uma galera decorou assim, fal/ e ficou falando e não, não sabe o que tava falando. Eles não sabem o que tavam falando, isso é clássico né, mas é uma coisa meio de B2 assim, daí ver um B4 fazendo isso é... Eu fiquei um pouquinho preocupado assim

C - É, mas eu não sei se não vai até muito tempo assim, eu acho, acho que é bem normal, (...)

P1 - Os *speaking*s que eu tinha dado, todos os *speaking*s que eu tinha dado até agora era coisa de grupo, e geralmente era jogo, no jogo né então, era joguinho né, não era, a coisa era lúdica né, então... Nossa, acho que isso pesou legal assim pra hoje assim.

C - A apresentação...

P1 - É, pro momento ali no, durante os *speaking*s eu senti vontade que a gente voltasse a ter dois *speaking*s assim durante o semestre mas daí, claro, daí eu lembro também da quantidade de trabalho pra corrigir e eu fico meio, ah não, vai... Então espera treinar eles pro *oral test* agora sabe, tipo, pra não fazerem muito feio assim

(...)

C - O que que você gosta de usar como recurso em sala? Que, eu já vi jogo, livro e... Quais são os recursos que você gosta de usar e, a terceira pergunta já junto, como que você escolhe esses materiais...

P1 - Então, eu, primeiro que eu não sou aquele cara muito multimídia, assim pra, pra eu usar, pra eu usar o *laptop*, o projetor assim eu fico com uma preguiça assim é só, quando por exemplo entra *power point* no meio da história assim, porque eu geralmente tento evitar, assim porque é mais, é, é uma combinação de preguiça, com trauma de tantas vezes que deu pau, usar lap/ então é assim, é uma combinação do trauma com a preguiça que daí eu sou meio avesso a usar a coisa tecnológica

C - Aham

P1 - Mas joguinho, como tem *Games Project* aqui assim eu nossa, quase todo dia eu, eu uso um jogo né, pelo menos assim. Então gamificar, eu sou fã de gamificar só não sou muito, só não sou aquele cara que gamifica com tecnologia, com coisa tipo *apps* e, né *apps* e assim, tipo *laptop*, essas coisas aí

C - Sim, não é o teu jeito...

P1 - Gamificação *old school* assim. Papel e *flashcards*...

C - E como que você escolhe?

P1 - É, então, eu vou lá e escolho no, no índice lá do, geralmente quase tudo que eu pego é do *Games Project* daqui né, então eu vou lá e pego, coisa que a gente viu na semana passad/ tópico gramatical que a gente viu semana passada assim,

C - Aham

P1 - Pego isso e alio ao *homework* assim

(interrupção – professor entrou na sala)

C - E fora isso, a própria sala também, o quadro, o livro...

P1 - Então, eu tenho uma, assim, eu, eu, eu gosto de usar o quadro, só que eu sei que eu tenho, nossa eu tenho um problema de, eu acho que o layout do meu quadro geralmente é uma coisa muito louca. Não sei, não sei se você percebeu isso mas, é, eu tenho problema assim em achar espaço no quadro assim [risos] muitas vezes assim, acho que isso é coisa de professor, tomara (...)

P1 - Eu uso muito mais quadro do que eu usava nos primeiros dois anos aqui assim, do ano passado pra cá eu tenho usado mais o quadro. Acho que é uma coisa que eu aprendi é, sei lá, por experiência assim, eu vi que meus alunos respondiam mais quando eu escrevia um monte de coisa e flechinha no quadro do que quando eu só escrevia a *key word* e mais nada. Sabe, então...

(...)

C - Mas e música, é óbvio que você usa [risos], você usou semana passada... Qual que você acha que é a vantagem de usar...

P1 - Bom, primeiro que eu não vou usar música só porque é o tema da unidade, por exemplo assim, eu tento botar alguma lacuna na letra, alguma coisa a ver com, é algum aspecto gramatical ou de pronúncia assim da unidade que a gente tá vendo assim. Eu não consigo usar música só porque, sei lá, ah, por exemplo vocabulário da unidade. Nada contra vocabulário, mas eu acho que fazer coisinha, exerciciozinho gramatical assim é, mais legal

C - Você acha que a música ajuda nisso...

P1 - Sim, total assim, nossa. Vai ter mais música também, até o fim do semestre, pelo menos um dia aí. É uma coisa que eu acho que vale a pena, botar música assim.

C - Tua, a tua monografia não é relacionada a isso?

P1 - Sim, sim. É. Mas no meu caso é... É pronúncia. E dentro de pronúncia compreensão oral. Não é ensinar os alunos como eu quero que eles falem. É ajudar eles a entender um nativo falar, é bem específico assim. Mas dá pra falar é, nasceu um pouco do... ah, das coisas que eu vi durante os meus anos dando aula aqui, o meu TCC. O, escolher esse tema específico aí, música, pronúncia e compreensão oral.

C - Que você perceb/ você teve alguma experiência relacionada a isso, ou?

P1 - Eu não, não foi uma coisa específica assim, foi porque eu sempre queria/ eu sempre quero usar cada vez mais música na aula, mas eu meio que me, eu me é, refrato um pouco porque, eu tenho medo de ficar usando música só porque é bonitinho. Daí por isso eu quis fazer um TCC que fosse uma coisa assim super, carregado de conteúdo assim, com música assim.

C - Trazer utilidade...

P1 - É, daí eu escolhi, eu quis fazer uma coisa assim, uau, assim nossa, tem música mas não tá sendo usada só porque é lúdico ou bonitinho, mas porque tem um monte de conteúdo ali, assim.

C - E daí você focou na pronúncia porque...

P1 - É, então, eu falei com a Amanda porque eu me sinto confortabilíssimo falando de pronúncia assim.

C - Por quê?

P1 - Acho que a, não se/ acho que foi a Lúcia aí, a Lúcia me traumatizou de um modo bom assim, eu não prestava atenção em pronúncia até ter feito a oral 1 e oral, os orais né

C - Sim, sim

P1 - Desde então eu vi assim, eu sou um cara chato com pronúncia assim, eu levo isso pra qualquer coisa da minha vida, eu vou aprender polonês, eu sou um dos caras mais chatos com pronúncia do polonês, eu tento falar assim, bonitinho assim, as vez/ tem schwa no polonês, daí eu tento falar o schwa do polonês assim, [risos]

C - Legal [risos]

P1 - Sim, então, por isso que eu tento levar assim, é eu sou chato, com pronúncia eu sou ch/ eu sou chato no sentido que eu presto a/ presto atenção, e eu gosto de corrigir o aluno também, sem o, sem, sem medo assim, eu gosto de corrigir o aluno.

C - Você curte essa área então, é sua personalidade de querer a pronúncia...

P1 - Eu não faço muito exercício de pronúncia é, do livro, isso não faço muito sabe... Por exemplo tinha um que eu, que eu nem ia fazer que tá no livro, mas é uma coisa meio meio tosca, era a diferença entre /s/ e /sh/, (...) uma coisa que assim, nós, em português, não temos dificuldade, o livro tava pensando no pessoal que fala sei lá, língua árabe, sei lá sabe.

C - É, o livro é... Não é só...

P1 - É, então pega todo mundo então, por isso, daí eu ve/ nesse caso por exemplo. Eu já não gosto de usar muito a pronúncia do livro. É pronúncia de coisa que eu corrijo mesmo em sala

assim, que o aluno fala assim. Coisa do livro, esses exercícios de pronúncia do livro assim eu, tem que ser uma coisa que vale a pena assim, não uma coisa bobinha tipo isso (...). Então eu, eu passo batido assim. Não é só porque eu gosto de pronúncia que eu pego qualquer exercício de pronúncia entendeu?

C - Sim. Fora que ali no livro parece que é muito fora de contexto né... Na aula a pessoa tá usando ali...

P1 - Sim, também assim. Geralmente eu gosto de falar assim 'ah, mas se você falar isso, você tá falando isso, você tá querendo falar, você tá falando coisa completamente diferente' assim, tento fazer algum piadinha em cima assim, pra que o aluno não esqueça também, ah vai lembrar da minha piadinha da próxima vez que ele pensar em falar a palavra né, com a pronúncia errada assim.

P1 - ENTREVISTA 3

C - Eu percebi em algumas aulas assim, que você dá bastante importância pro *listening*. Por que que você acha que o *listening* é uma questão importante assim?

P1 - Bom, tem a questão da logística do Celin, da reclamação recorrente dos alunos que *listening* é muito mais difícil do que o *listening* que a gente faz do livro, por isso até que eu dou essa/essa adaptada. Eu começo fazendo com que eles só escutem o texto, não deveria ser, se você for seguir as *guidelines* do livro, seria ler primeiro, depois escutar o texto. Então você começa só escutando o texto pra tentar/ primeiro, essa coisa do Celin das provas terem *listening*, que muitas vezes eles não estão acostumados e acham muito difícil, e depois também porque eu acho que o *listening* é uma das quatro habilidades aí, não tem como fugir dela assim. É, pra ter um inglês ma/ um inglês legal assim, você conseguir se comunicar assim, você tem que praticar *listening* né, então...

C - E o que que você acha então do *listening* do livro?

P1 - Os *listenings* do livro são bons, mas eu acho que deveria ter mais coisas que fossem só *listening*. Porque tem muito isso, esse *listening* muito espelhado assim, que é sempre ah tá, tem um tem esse mesmo/ esse texto, esse mesmo texto, só que *spoken* né, como *listening* assim, daí é por isso que eu tento fazer, que eles só escutem primeiro, eu acho que tá, não é ruim assim a quantidade de *listening*, a quantidade de *listening* inclusive não é ruim, sabe? Mas acho que, exercícios que são puramente só *listening*, não tem tanto assim (...)

C - O que você acha de ser *British English*... Porque o livro ele é *British English*

P1 - Sim, sim... Ah, felizmente eu, eu, assim, eu percebi que não faz tanta diferença, por mais que meu inglês seja, é, bem americanizado, assim por causa dos filmes e dos professores que eu tive, eu acho que eu percebi assim que tirando uns vocabulários aqui e ali, esses *spellings* aí que nem são do *listening* né, eu, no geral assim acho que vai muito bem, se eu percebo/ se eu percebo que tem alguma coisa que tá diferente do que eu falo no text/ no texto eu falo pros alunos tal, depois/ logo depois do áudio assim, mas eu falo que não é nada que eles tem que se preocupar muito assim, porque a *intelligibility* tá, tá muito alta né, entre *British English* e *American English* né. Então é tranquilo assim, (pequena interrupção no áudio). É, pra mim assim nunca, nunca me... nunca atrapalhou uma aula minha assim, nunca percebi isso...

C - (Revelo que o tema da minha pesquisa é pronúncia)

C - Teve uma entrevista que você falou que se sente muito confortável em trabalhar com pronúncia. Por que que você se sente assim?

P1 - Olha, eu me sinto confortável primeiro porque... Pela experiência na graduação, de ter feito lá, disciplinas com a Lúcia, de oral assim, eu sempre fui muito bem, então, como eu fui bem aprendendo, eu me senti bem ensinando [risos] né... Então eu gosto/ eu sou chato também um pouco/ as outras línguas que eu estudo, espanhol, polonês, eu sou chato também,

eu trago essa minha pre/preocupação com, falar como ‘tem que ser falado’ assim, não ‘como tem que ser falado’, mas enfim [risos], falar, falar é, me preocupar...

C - Por que você acha importante?

P1 - Primeiro assim, pra você é, claro, nos níveis mais básicos eu tento fazer com que o aluno não fale, por exemplo é, se preocupar com os pares mínimos, falar, sabe, falar o que ele quer falar mesmo. Depois no intermediário eu gosto, eu gosto de estar polindo o inglês da pessoa. Ele já passou da parte do que/ daquele ‘ai, eu vou falar isso ele vai entender errado’, não, ele vai entender certo, mas agora é só pra você polir o inglês, deixar cada vez mais/ cada vez mais fluído, sabe que, que/ cada vez mais a pessoa não precise perguntar ‘Ah? *Come again?*’ Cada vez menos precisar disso aí sabe.

C - Por que muitos professores né, da minha experiência pessoal de contato assim, e mesmo de leituras, muitos professores eles têm, eles sentem o oposto. Se sentem desconfortáveis com ensinar pronúncia. Por que que você acha que isso acontece?

P1 - Olha porque, os professores são tudo, aqui na nossa realidade todos os professores são *non-native speakers*, e óbvio que tem pessoas que não tem aquela inclinação, não tem aquele, é... talento é uma palavra feia né, mas enfim, não tem tanto, aquela inclinação para ensinar pronúncia. Porque não, sabe porque tem, tem dificuldades de pronúncia, eles mesmos têm dificuldades de pronúncia, como *learners* da/ daquela língua né. Isso então/ a gente tá no Brasil, sabe, então é normal assim. *Non-native teachers*, vai ter um alto grau, eu acho né, um alto grau aí de insegurança, ensinando pronúncia assim. O meu, ainda bem que eu sempre fui, eu sempre fui/ eu sempre gostei muito disso e sempre fui muito bem nisso aí, então, coisas de pronúncia assim, então acho que também é um dos meus nichos também.

C - Falando sobre a aula assim, as vezes quando você vai, corrigir pronúncia, eu percebi que você faz muito comparação quanto às palavras, por exemplo até na última aula teve lá *cough* e *coffee* né, e também as vezes você escreve mais ou menos...

P1 - Foneticamente...

C - É tipo uma transcrição fonética mas não é...

P1 - Transcrição fonética *for dummies*

C - É, tá, fale um pouquinho então sobre essas práticas assim, de quando você corrige a pronúncia.

P1 - Sim é, eu, assim, eu comecei a fazer, eu lembro que eu fazia até em 2014, eu já fazia transcrição fonética, das palavras que o aluno, que via que não falava certinho assim, mas eu fazia fonética como a gente aprende em Letras. Só que eu vi também, o a/ o aluno não precisa saber, o aluno, no Celin não precisa saber fa/fonético. Depois eu comecei/ depois esse ano eu comecei a fazer esse alfabeto fonético *for dummies* daí sabe [risos]

C - [risos]

P1 - Que é o que, português, né, bem como você falaria assim com letras do português né, e... acho que funciona bem assim. Sabe, esses dias mesmo eu fui falar com uma aluna, eu tô, tô ensinando “ed” pros alunos do básico 2 né, daí como *talked*, eu escrevi “t”, “ó” com acento agudo, “k” e “t”, *talked*. Pra *talked* (pronunciado /taʊkt/) né, se fala muito *talked* (pronunciado /taʊkt/) né, no passado de *talk*. E daí essas coisas eu acho que ajuda assim. Seria legal saber como bem ajudar/ eu sinto que ajuda muito assim né,

C - E as comparações?

P1 - Entã/ óbvio né, porque pra saber, também, dar um pouco de importância também pra essa/ uma coisa que é tão, parece tão não importante que é a pronúncia, mostrar como que, como que mensagens podem ser *misread* né, como “*cough/coffe*”, “*third*” e o “*turd*”, que eu acho que eu já dei no básico 4 né, eu sempre uso, eu sempre uso acho que esse *thir/* o “*third*” e o “*turd*” pra falar do “*th*” assim. Então é... Mostrar que não é só, não é só, não é só picuinha minha, sabe? Que tem palavras que você falar uma coisa vai ser muito engraçado pro, pra quem tá ouvindo assim, se a pessoa dominar bem o inglês.

P1 - ENTREVISTA 4

C - Um coisa que percebi durante as observações, suas aulas tem um espaço pra gramática né, e... O que que você acha, qual é o espaço da gramática nas suas aulas, como que é a dinâmica de ensinar gramática, a importância, pra você?

P1 - Ah, muitas vezes eu s/... Tem dias que não tem gramática, a maioria dos dias tem gramática, mas tem dias que não tem gramática, porque eu ainda sou aquele cara que segue acho que sei lá, 70 % da minha aula ainda assim, eu sigo o livro, que a gente tá usando, daí como tem, tem horas lá no Global lá é, do básico 4 que não, não tem gramática assim é só um dia que tem sei lá um, *speaking* e *writing* assim... não tem gramática que eu tô ensinando propositalmente gramática assim daí acaba ficando aquele dia meio, vago pra gramática assim sabe? Mas claro que, a maioria/ acho que a maioria das aulas vai ter gramática sim, tem que ensinar mesmo, não sei se eu respondi, a pergunta era essa...

C - É, qual que é o espaço da gramática nas suas aulas, você acha...

P1 - E/ eu não acho que toda aula tem que ter gramática assim, mas é bom assim que, a maioria/ a maioria das aulas tenha mesmo,

C - Aham

P1 - E independente se você vai fazer um *speaking* também ou um *writin/* uma *writing activity* em sala, acaba tendo gramática, você tem que explicar talvez uma coisa ou outra que o aluno não lembre, acho que n/ então as vezes nem quando o livro traz, acaba caindo né, então a maioria das aulas ficam com gramática pra mim assim

C - Sim... Bom, e você sabe qual que é o foco da minha pesquisa então... Pra você, existe alguma relação gramática x pronúncia? Ou v/ é possível fazer uma relação, ou você fez alguma relação durante o semestre... O que que você acha?

P1 - B/ boa pergunta, deixa eu até pensar aqui...

C - Pode pensar, não tem pressa [risos] - Pausa de 5 segundos

P1 - Tô tentando pensar se eu já/ se eu já tentei conectar os dois assim, porque eu gosto muito de pronúncia, só que eu... Minha pronúncia é... Para fins de pronúncia, não fazer uma coisa diacrítica com, é... gramática assim. É uma boa pergunta, deixa eu, deixa eu pensar assim...

C - Deixa eu te ajudar, por exemplo é, você tá, teve um momento que você ensinou é... não lembro qual o conteúdo gramatical que era que tinha o -ing, não tinha um? (...) E daí será que/ se eu não me engano você também comentou daí, do som...

P1 - Eu acho que é uma coisa assim eu não sei, eu não sei se a pessoa por exemplo, consegue fazer/produzir o gerúndio assim nas fala [sic] dela assim, por exemplo a coisa da/ de não pronunciar o "g" no fim do gerúndio, eu não lembro se eu fiz isso tá, mas eu... Eu vou ensinar isso agora e/ eu teria falado assim, não se pronuncia o "g" dos/ d/ daquele sufixo lá

C - Aham

P1 - É... Mas/ não sei, se isso chega a afetar a gramática sabe, é mais afetar o que? Afetar a compreensão auditiva de quem quer que esteja ouvindo você, mas ao ponto de afetar... Não sei, a estrutura gramatical que você tá tentando criar assim, eu acho que não

C - Não?

P1 - [risos] Não assim, eu teria que pensar melhor sobre a relação entre gramática e pronúncia assim...

C - Mas as vezes por exemplo, é você ensinar alguma coisa, por exemplo, você parar pra ensinar especificamente esse som porque na gramática você tá ensinando gerúndio, entendeu? Isso que eu quis dizer, não que tipo a pronúncia do aluno vai afetar a gramática dele

P1 - Ah, se eu ensino uma gramática pa/ particular assim e eu sei por exemplo que a maioria dos brasileiros vai ter um/ dificuldade em falar um som de um, de um f/ fonema lá que tá

sendo usado, eu vou falar. Eu vou me sentir na obrigação de falar, olha, cuidado, não vai cair nessa armadilha que tanta gente cai

C - Sim

P1 - Se não né, vai ser difícil pro outro entender você né, nesse sentido claro, daí assim v/ vai, vai meio que de mãozinha dada assim

C - Sim, sim, entendi... Bom, agora eu vou pra próxima pergunta, (...). Agora pensando assim, porque eu tava observando sempre pronúncia, pronúncia, então eu preciso saber qual que é a tua visão, qual que é tua, as tuas ideias sobre *feedback* de pronúncia, então o que corrigir e o que não corrigir e, como corrigir... O que você acha que seria o ideal assim...

P1 - Tá... Uma coisa que

C - Tá primeiro o que que você acha que seria ideal e depois como você acha que aconteceu nessa turma

P1 - Tá, tá, é... Eu s/ eu tento fazer assim que se eu vejo que tem um erro d/ errinho de pronúncia que, as vezes nem tem a ver com o conteúdo que a gente tá vendo no/ naquele semestre, mas é uma coisa que eles trazem desde o comecinho do inglês deles assim, eu me sinto na obrigação de falar, mas por exemplo, se tem um aluno ou outro que... já/ já não tem a pronúncia tão... tão fluída, né com/ quanto aos outros colegas assim as vez/ eu sei que eu, não vou ficar meio que batendo/ dando murro em ponta de faca

C - Aham

P1 - Então se eu ficar/ talvez eu vou falar com essa pessoa uma vez, duas, mas não mais do que isso, sabe

C - Sim

P1 - Então nesse sentido assim eu tento... É assim, e/ eu, bom senso tem que agir assim, primeira coisa que eu penso é sobre isso, é bom senso tem que agir, se tem pessoas que já tem um/ uma... dificuldade um/ em pronúncia assim eu falo duas/ no máximo duas, um par de vezes assim corrigindo aquele, aquela coisinha que a pessoa tem vício, talvez, de falar assim, mas não mais do que isso assim

C - Uhum

P1 - Acho que um, to/toca o conteúdo/ os outros conteúdos assim, por isso que eu não fico baten/batendo nessa tecla assim

C - Uhum, é, de medir pra...

P1 - Sim, sim... Tentando lembrar quem que era mesmo que (...). A Rosângela por exemplo, a Rosângela tinha problema, não ajudava também o fato de ser mais velha né, ela tinha problema da/ em comparação com o resto assim, um problema um pouquinho maior de pronúncia assim... Mas eu não ficava/ não queria virar assim as aulas, virassem o/ ah, esse vai ser/ ter o momento de correção da pronúncia da Rosângela sabe [risos] eu não queria assim tipo, que os alunos virassem ah vamos esperar/ os colegas já iam esperar a/ o momento de pronúncia, correção de pronúncia da Rosângela, sabe

C - Sim [risos]

P1 - Todo mundo ia sentir meio mal eu acho, não só a Rosângela como, os colegas assim

C - Aham... E pensando em por exemplo, som específico, ou palavra, tem alguma coisa que você acha que precisa corrigir/ não corrigir ou...

P1 - Deixa eu pensar aqui, to lembrando, no básico 4... Eu acho que ess/ é... uma coisa acho que eu qualquer... acho que em qualquer nível do inglês assim por exemplo, tem essas coisas assim que são, sons que são g/ ge / geralmente conhecidos como difíceis assim,

C - Aham

P1 - Um "th" assim, acho que qu/ em qualquer nível eu vou falar de "th", tanto nessa turma também, acho que teve um momento que eu falei

C - Aham, falou

P1 - Falei do “th” dando exemplo, uns exemplos assim, cons/ contrastar uma palavrinha parecida com outra, pares mínimos assim sabe. Eu acho que is/ é, isso nesse caso assim tem coisas que acho que sempre vale a pena voltar, porque são coisas que o aluno passa, o aluno muitos semestres e/ aprendendo mas, não pega bem, sabe meio que, que é coisa que afeta a intercompreensão, é, auditiva de quem va/ compreensão auditiva desculpe, então eu acho que tem/tem coisas assim que acaba/ não importa nem o nível do aluno, acho que sempre vai ca/sempre vai/ eu, eu vou querer falar como o “th”, como o “ed”,

C - Uhum, entendi...

P1 - Sabe, tem coisas assim que é...

C - Sim... E como seria o ideal/ como você acha que é uma correção ideal, ou um *feedback* ideal, por exemplo direto, ou pedir pro aluno repetir, ou fazer uma explicação... o que que você acha que é o ideal

P1 - É, eu/ eu assim, minha abordagem acho que eu semp/ eu sou mais direto... É... t/ ach/ houve vezes que eu, eu, eu meio que, usando um pouquinho de humor assim falar ah? Como que é mesmo? Como que é assim, desculpe, eu não ouvi muito bem assim, usando um pouquinho de humor assim, mas em geral acho que eu prefiro ser uma coisa/ uma abordagem mais faça na manteiga mesmo assim, não pode ser também ser muito cheio de dedos, se não você não tá fazendo o seu trabalho sei lá eu acho assim, tem que ser um pouquinho faça na manteiga tipo,

C - É, tipo como, tipo o aluno falou e daí você...

P1 - Em seguida eu já falo

C - Falar, tal

P1 - É... Se for/ mas por exemplo se for um errinho antigo, por exemplo a pessoa falar, mandou um *apple* (pronunciado como /'eɪpəl/) ao invés de *apple* (pronunciado como /'æpəl/) assim, ah, acho que dá pra usar o humor nessas horas assim, se for/ '*come again*'? Sabe, isso acho que dá pra usar assim, mas se é uma coisa assim opa, não é um erro tão antigo, uma coisa que eles tão aprendendo assim eu/eu ach/ eu me sinto mais confortável assim pra usar o que eu quase sempre fa/faço, que é o que? Corrigir na/ *on the spot* assim. Assim que a pessoa fala eu já opa, é assim, as vezes eu até anoto no quadro...

C - E daí, daí você espera que o aluno repita também daí...

P1 - Sim, sim sim... Agora não to lembrando muito se eu faço ele repetir tá, sendo bem honesto com você assim

C - Não, não, mas o que que você acha que é o ideal

P1 - É, não sei se é o que eu faço, mas claro que é/ seria lindo assim eu corrigir [risos] e o aluno repetir

C - Sim [risos]. É, e o de *apple* (pronunciado como /'eɪpəl/) que você falou e daí no caso por exemplo você pergunta: '*sorry*'? pra ver se o próprio aluno talvez...

P1 - '*Could you repeat that*'?

C - Aham, que ele mesmo daí percebe né, que como você falou é uma coisa mais [estalo com as dedos]

P1 - Sim, um errinho mais batido, é bom daí é, daí acho que dá pra você usar um humor assim, porque você se sente muito seguro, você ach/ você tem uma ce/ quase 100% de certeza que o aluno vai, vai se tocar

C - Aham, vai vir dele mesmo...

P1 - É... Sim, sim.

C - Entendi.. E como que você, se você lembra como que foi nessa turma... Como você acha que foi o *feedback* de pronúncia nessa turma...

P1 - É, deixa eu lembrar... (pausa de uns 7 segundos). Engraçado que eu gosto muito é... eu gosto muito de dar a pronúncia durante o semestre assim, só que no sentido de, de... lembrar assim, comparar tipo o aluno como ele tava no começo do semestre, e como ele tá lá no fim

assim eu, é uma coisa realmente assim eu não... eu não consigo... como que fala? *Assess*, isso aí assim sabe?

C - Ah, é difícil

P1 - Tudo os al/ tudo/ eu lembro de uns alunos bons, entre aspas né, por exemplo a Viviane, eu lembro que s/ é... pessoalzinho assim que tipo melhora/ eu senti/ eu senti melhorar assim no geral assim na pronúnc/ mas na fluência no geral, não só a pronúncia... Daí os/ coitados né, os ruinzinhos não tô conseguindo lem/ lembrar [risos]

C - Não é, mas isso, isso não precisa lembrar disso, é, eu também acho que é muito difícil a gente pensar ah (...). Mas assim, você consegue lembrar como foram as suas práticas, como que você trabalhou com pronúncia nessa turma e tal...

P1 - Ah, mas uma coisa por exemplo acho que, eu não devo ter colaborado muito com isso, com a, é... no sentido/ no quesito repetição, tipo ah, acho que teve dias assim que eu falei do “ed” mas não foi uma coisa que é, recorrente, que co/ que eu cobrava, era uma coisa mais que ia no momento assim, alguém falava uma palavrinha e/ uma palavrinha errado lá daí eu ia/ chegava ah tá, anotava no quadro assim

C - Sim,

P1 - Mas uma coisa tipo de, como é que fala? é... que tipo elas falaram

C - Reforçar?

P1 - É, tipo, e repetição

C - Mas você acha que seria importante?

P1 - É uma boa pergunta, uma boa pergunta assim... Desde que não comesse muito tempo do, do planejamento inicial assim, que seguir o livro/ o livro bonitinho assim eu acho que dá pra fazer assim mas, nossa que pergunta difícil [risos]

C - É, [risos]

(ÁUDIO 1)

C - Você trouxe a questão do schwa né,

P1 - Sim

C - Por que você trouxe a questão do schwa, por que você achou importante trazer esse som nesse momento?

P1 - Boa pergunta [risos]

C - [risos] (...)

P1 - Eu acho que... não pode ter muito medo da... terminologia pode ser uma coisa complicada assim mas não pode ter muito medo de terminologia. Eu tive/ eu ? assim ah, ess/essa se/ essa vogal sem som aí, acho melhor você falar/ chamar pelo nome, não ficar sempre essa vogal sem som aí, essa vogal sem som tá aqui, essa vogal sem s/ não, schwa. Eu acho melhor você não t/ não precisa ter muito medo de terminologia, principalmente quando não é uma palavra comprida ou difícil, é schwa

C - Uhum

P1 - Sabe não é, não é muito intuitivo só, o schwa, tipo por que que é schwa, eu não sei também porque é schwa [risos], mas tipo assim, eu não tenho esse medo de usar terminologia assim, não é uma coisa, eu achei que a terminologia não é tão/ aquela coisa muito opaca assim dá pra usar assim ah, eu vou anotar aqui no quadro, daí eles, podem lembrar assim a próxima vez que eles ouvirem esse /ə/ aí, e vão saber assim, daí eu me senti m/ seguro assim, ah tá, vo/ vou falar com o schwa, me referir a esse som

C - Uhum

P1 - Essa vogal desvozeada como schwa mesmo assim

C - Sim... E daí você acha que isso, tend/ eles terem a consciência da existência desse som poderia ajudar eles a entender essa questão *stress, unstressed*...

P1 - Tomara que sim, eu queria muito assim que el/ dando nome pro negócio, a/ acho que tem pessoas que n/não funcionam assim né, mas eu por exemplo, quando eu dou aula eu, eu sinto

assim que dan/ você dando o nome pras coisas, que não é uma coisa super científica, nem nada assim é, ajuda as pessoas a/ sabendo o nome da coisa você conseguir saber ah, é/é/ aquela tal coisa que o João falou, se você acaba/ conseguir reconhecer ela em outra...

C - Entendi, fica menos abstrato

P1 - É, sim sim eu acho. Não pode de ter muito medo de termin/ de terminologia (?) é/é tudo, sabe?

C - Aham

P1 - Eu acho assim...

C - Sim... (...)

P1 - Não sei se você vai chegar na pergunta pra isso mas eu, é... Você vai chegar a perguntar pra mim sobre tipo, não pedir pros alunos repetirem?

C - Não...

P1 - Porque isso é uma coisa minha também, eu não gosto

C - Pode falar (...)

P1 - Essa coisa meio/ meio coro aí sabe, tipo escola assim de repetição, não sei porque pra mim nunca desceu, nunca desceu pra mim assim tipo, os alunos...

C - Por que você acha que não...

P1 - Eu não sei sabe, muitas vezes você não consegue nem ouvir o/ é, um/ como tá num uníssono daí as vezes é difícil você ouvir porque é uma ma/ vai que a maioria fala sei lá, aquele um falou errado, tá no meio da, do/ daquele uníssono lá, e você não/ você não pega, talvez assim é, ocupa mais tempo mas, cada um falar assim de vez em vez assim até/ isso é uma coisa também, eu acho meio, não tão bobinho quanto... Falem todos aí né co/ como um core assim sabe tipo,

C - Sim... (falas intercaladas...)

P1 - Mas assim, eu não sou muito fã das duas não viu, eu acho que só se o aluno falar, acaba falando assim ap/ p/ um aluno ou outro acaba falando que daí opa, eu vou lá e corrijo eles

C - Entendi (...) Mas só lembrando, nesse áudio, bem no finalzinho, você falou assim é... Viu como dá uma diferença na intercompreensão e tal, e daí eu só queria entender o que que você quis dizer com...

P1 - Acho que eu falei intercompreensão e eu/ eu tenho uma coisa...

C - É, mas qual era a ideia por trás?

P1 - Não, desculpa é, eu tenho/ e/ eu confundo muito intercompreensão com a compreensão, desculpa

C - Mas você já ouviu o termo intercompreensão?

P1 - Sim, sim, tanto que eu fiz intercompreensão com a Kátia lá na graduação assim

C - E o que que era...

P1 - É que na verdade tipo não é, intercompreensão... ah, entender e ser entendido... *As simple as that* sabe. No caso assim principal/ é... eu acho que n/ nesse caso aí de/ de eles identificarem... ah, que as palavras elas ficam mais curtinhas né quando não est/ não, não estão acentuadas assim vai ajudar eles a... se eles tentarem fazer esse esforço pra falar, pra ajudar os, os que foram entender eles, e vice-versa né, é uma coisa assim, uma via de duas mãos assim

C - Ah entendi

P1 - Eu falei, eu falei por/ eu, eu me senti meio também ah, eu me senti a/ acho que senti legal, que seria legal falar isso em português mesmo, se não fica acho que falar/ ficar falando sobre esse sons aí des/ desvozeados em/ em inglês em um b/ básico 4 ia ficar muito opaco pra eles eu acho

C - Uhum

P1 - Até no intermediário você, se eu falasse isso eles todos iam ficar meio alie/ alienar eles um pouco né [risos]

C - Mas então seria essa ideia de que isso, esse schwa, eles saberem essa diferença é uma coisa que vai ajudar eles...

P1 - Sim acho que não é

C - A entender e ser entendido, foi isso que você quis dizer...

P1 - Sim, sim, acho que não é tanto... Tem coisa que a gente faz ensinando pronúncia que é meio que um, como é que fala, uma coisa estética assim, que não atrapalha na, na/ você ser entendido e entender s/ fazer-se entender né. Mas acho que esse negócio do schwa é uma das coisas que os alunos mais reclamam por/ porque o falante fala muito rápido, o nativo fala muito rápido, é uma das coisa que eles mais reclamam e é por causa do schwa

C - Aham

P1 - Por causa da presença do schwa

C - Que daí não escuta...

P1 - É,

C - Tá esperando uma coisa mais...

P1 - Sim, sim...

C - Agora eu vou mostrar pra você três a/ três áudios que daí vão ser da mesma pergunta né... Durante o semestre assim e, até a gente conversando durante as ent/ até agora a pouco você falou, você traz bastante a questão do falante nativo e das dificuldades dos/ da gente brasileiros né, entender os falantes nativos e tal, é... Vamos ouvir umas partes que você trouxe exemplo...

(ÁUDIO 2, 3 e 4)

C - Então assim, várias situações que você tava ensinando é, *connected speech* e *stress pattern*, né, *strong and weak*, você é, comentou sobre, do falante nativo

P1 - Sim

C - Qual que, quais são suas impressões do papel do falante nativo quando o aluno tá aprendendo a pronúncia. Que que você acha que é o papel, a importância...

P1 - Boa pergunta, eu tive, isso tem tudo a ver com o meu TCC [risos]

C - Ah legal [risos]

P1 - O Fernando foi a minha banca, e ele falou assim, meu TCC é sobre ensino de pronúncia, *connected speech* através de músicas, daí o, o Fernando falou que eu tô pegando muito o nativo como referência

C - Uhum

P1 - Daí eu fiz uma coisa que eu tentei meio que assim, é... fugir um pouco assim essa/ esse/ essa minha falta de cuidado assim daí o/ eu não só assim, eu me preocupo mais com/ pelo menos no meu TCC assim eu mudei meu foco pra in/ pra compreensão auditiva

C - Uhum

P1 - Eu não quero que eles falem, assim, tipo esse, produzir os *weak sounds* assim, mais que eles identifiquem quando ouvirem assim, e também, é... Não sei se você usa isso no seu trabalho, mas assim essa coisa de *Global Englishes* tem aquele/ a/ um autor indiano dos anos 80 que ele criou essa coisa de *Inner Circle*, *Expanding Circle*...

C - Ah sim, os Círculos de Kachru

P1 - Sim, sim, é, daí ele fa/ ele falou assim que, é, tem o *Inner Circle*, que seria os países co/ cuja língua maio/ majoritária é o inglês, todo mundo fa/ né, que seria o Canadá, Inglaterra, os g/ na Grã-Bretanha e Estados Unidos assim

C - Sim

P1 - Os colonizadores digamos assim né... E ele falou também que assim, só n/ na verdade daí, pegando isso que o Kach...

C - Kachru

P1 - Kachru falou, eu peguei a, a Jenkins, que é uma autora...

C - Jennifer Jenkins,

P1 - É, então, eu usei a Jenkins que ela, odeia esse negócio de usar o nativo como parâmetro assim, ela fala assim olha, pessoal do *Inner Circle* é o que mais usa *connected speech*. É o que mais tem *connected speech* e schwa e *weak forms* e perdas de sons e fonemas assim...

C - Uhum

P1 - Então eu usei isso a meu favor, eu assim, eu fui meio/ daí e/ daí, então meu *approach* assim, usar o nativo como referência é porque que talvez o pessoal vai interagir com nativos, não porque eles têm que falar como um nativo, como o nativo né

C - Ah entendi, não é mais produção, é compreensão...

P1 - Vai ter, vai ter algum momento que ele vai ter que, quando ele vai tá falando lá ele vai ter que entender que nativo não é que nem, talvez por exemplo é... um francês falando inglês, ou um, um indi/ um inglês que eles falam na Índia por exemplo, que não tem nenhum pouco tão/ tanto *weak forms*, *connected speech*, ele/ elementos assim na/ na/ quando eles falam quanto os do *Inner Circle* entendeu?

C - Sim

P1 - Acho que é por isso também, daí eu acabo usando, caindo pro *American* né que eu falo muito *American* ou o *native*, que seria, que *native* seria esse, esse do *Inner Circle* mais clichêzão né, canadense, americano e britânico é sim ... Desculpa, qual que era a pergunta mesmo?

C - É isso, qual que, qual/ como que você/ qual a impressão sua do papel do falante nativo no ensino de pronúncia em geral, então você acha que tem mais a ver com compreensão...

P1 - Sim, sim, eu acho que sim. É uma coisa que talvez eu tenha, eu me espertei mesmo eu f/ eu fui me espertar sobre isso quando o Fernando fez os comentários, foi tipo no finalzinho do ano, talvez eu nem tivesse pensando muito no nativo, não só pra ah, você tem que entender o nativo como tem que falar parecido com ele

C - Aham, você tinha isso, essa vis/

P1 - Talvez eu tivesse ainda, talvez eu ainda tivesse isso aí assim, em mim assim tipo, não só entender como também falar que nem eles, eu tive já, me, me espertar nisso assim, ah não então, o buraco é mais embaixo né

C - Sim

P1 - Então... Não sei, mas, boa, boa pergunta viu [risos]

C - É, não, mas você acha que mudou então depois d/ desse comentário do Fernando daí você tem mais essa perspectiva agora então que talvez, você traz bastante o exemplo do falante nativo pra/ por isso mesmo, que eles/ pra eles... pra mostrar questões de compreensão.

P1 - Sim, sim, sim, daí claro, as coisas por exemplo, eu so/ eu sou muito chato com pronúncia assim, tem coisas por exemplo que eu sei que eu, se o aluno falar, o cara não, não vai entender assim, daí, já entendo a produção de fala do aluno, como o “ed”, as vezes se o cara falar assim tipo ah, é... sei lá, quer ver... I... pensando lá num “ed”, muitas vezes o s/ a gente v/ a gente vai falar o “ed” no/ com nosso sotaquezinho particular, vai parecer que a gente tá falando tipo, um it depois do verbo, sei lá tipo I... por exemplo, é difícil pensar num exemplo né ... é...

C - E, o, o, você diz por exemplo *liked* (pronunciado /laɪket/) ao invés de *liked* (pronunciado /laɪkt/)?

P1 - É, isso, isso aí

C - Uhum

P1 - Daí tipo aí, daí as vezes pode ficar, eu não sei, te/ teria que conversar com quem tá ouvindo isso aí, ouvindo do brasileiro falando inglês né, mas eu sinto assim que não afeta muito mais do que o cara fazer *weak forms*, não fazer, não fazer desvozeamento entendeu?

C - Entendi...

P1 - Daí tem coisas como “ed” assim que eu daí eu sou meio chatinho, mais chatinho do que com... que eles falem, que eles produzem/ produzam do que *weak forms* e “th” também, “th” não é tão importante quanto o “ed” na minha opinião né, convenhamos assim ...

(...)

C - Quero saber se você já leu/ se já conhece o termo Inglês como Língua Franca?

P1 - Ah...

C - Conhece o termo?

P1 - Eu conheço o termo, mas assim como eu falei, eu acho que tô um pouquinho atrasadinho no, nos textos teóricos assim, porque o Kachru pô anos 80 né, e... a, a Jenkins eu peguei um texto que ela tava tipo, detonando assim quem ensina o *connected speech* assim, pro meu TCC assim [risos] é

C - Que traumatizante né [risos] (...)

P1 - É assim... Daí a Jenkins ela chegou a falar de Inglês Língua Franca, só que eu não usei o termo no meu TCC, eu peguei tipo, *Global Englishes*, eu usei o *Global Englishes*, esse negócio de língua franca

C - *World Englishes*?

P1 - É, sim sim...

C - Mas você, você lembra o que que é ILF, ou você tem alguma... referência do que que é ILF

P1 - Talvez aquele... deixa eu, tentar, dizer o que eu acho que deve ser assim...

C - É, pra você...

P1 - É aquele inglês assim, falado por pessoas das mais variadas nacionalidades que tem que ser assim minimamente inteligível, pra ah, *global commerce*, *global* não sei, *relations* e essas coisas assim, pra mim, talvez seja isso não sei...

C - Sim... E você... Vamos supor que você pegue essa perspectiva do ILF, que, que você falou agora, como, quais seriam as implicações pra sala de aula? Se você fosse trazer essa ideia de língua franca pra aula...

P1 - Hm...

C - Porque você falou ah, o inglês...

P1 - O lógico, o lógico seria dar cada vez menos aula de pronúncia né [risos]. É, acho que infelizmente assim tipo, ia acabar caindo numa coisa assim, tipo, pronúncia já não tem tanta importância só ver o, deve ter analisado o Global né? Assim, tem, tem pouquinho coisa de pronúncia, tem partes da unidade que não tem nada de pronúncia, quatro partes por unidade tem partes assim, duas, três que não tem nada de pronúncia, tem assim tipo, *listening*, não tem *pronunciation* depois né. Então já não tem tanto assim, e eu entendo assim que a área que eu gosto, eu gosto muito de dar... de ensinar pronúncia assim, já não é uma área muito... Eu entendo assim por ser também, por não ser uma área tão importante, não é vista tão importante como gramática, vocabulário, sabe? Então, só, acho que a tendência, acho que é diminui/ diminuir, não sei [risos] né com essa, com esse papo de, de inglês para inteligibilidade acima de tudo, não é, não *total accuracy*, sabe tipo, então acho que... não sei, deve ta caminhando pra isso né

C - Será que teria como ensinar inteligibilidade?

P1 - Boa pergunta, eu acho que, eu ainda acho super válido ensinar é, o, o *connected speech*, *weak forms*, que são muito desse pessoal do *Inner Circle*, uma, porque a gente assim, a nossa realidade ainda é muito assim, a gente ainda vai muito pro Canadá, vai estudar no Canadá, Estados Unidos, Inglaterra ainda é muito, a gente tem muito essa coisa, a gente não vai tipo, tem pessoas que fazem isso mas ainda não é muito comum essa imagem do estudante brasileiro indo, indo pra Índia, indo pra Fili/ Filipinas, esses países emergentes aí que falam inglês, aquele inglês que não é que nem o do *Inner Circle* né, então ainda assim é uma coisa ainda muito nossa, tipo de, vamos para o exterior, o exterior sendo um desses países do *Inner Circle* aí sabe. O pessoal usa pra caramba essas coisas de pronúncia. Mas eu acho legal mover mais, cada vez mais pra compreensão, isso é legal, compreensão auditiva, que nem eu fiz com meu TCC, que eu mudei ele assim desde que eu comecei ele tipo em março assim, daí

julho, junho, segundo semestre eu mudei pra essa, bati na tecla mais de compreen/ esqueci da produção de fala, pra compreensão auditiva. Que eu acho que é isso então, é uma boa/ uma maneira boa pra se adaptar, a ensinar o Inglês como Língua Franca assim

C - Você falou que mudou seu TCC por causa do, dessa questão. E você acha que essa mudança também influenciou tuas aulas na hora que você foi ensinar pronúncia, ou não?

P1 - Deixa eu ver como que eu tenho, como que eu tenho dado aula do segundo semestre do ano passado pra cá, [risos].

(...)

P1 - Olha, pra ser sincero, por exemplo, eu dei Básico 2 semestre passado, eu já tinha, semestre passado eu já tinha mudado o foco pra compreensão auditiva, não só, não foi só ter lido, é, o Fernando, o Fernando foi em dezembro, a Amanda já tinha me dado, me dado tipo, olha cuidado né, produção de fala também? Ensinar pronúncia pra produzir fala? É... no semestre passado eu lembro assim num básico 2, falando sobre “ed”, primeira vez que eles veem *simple past* assim, é que assim, tem que falar de “ed” mesmo assim, tem que falar tipo, olha, pessoal, sei que é difícil, brasileiro não tem essa, esse som no português, não vão ser todo mun/ não vai ser todo mundo que vai conseguir, mas vamos tentar fazer esses /kd/, /vd/ e, e afins sabe... Então eu não, eu não sei, eu não sint/ eu não sinto assim que eu, que a pronúncia, eu mudei assim, dando aula de pronúncia. O importante você não falar que a pessoa é obrigada a falar assim, ela ainda vai ser entendida... Fica até com aquele saborzinho especial aí né, que não é *Inner Circle* assim mas, no sentido de inteligibilidade...

C - Mas será que, por exemplo, você trazer essa ideia pros alunos que tipo oh, é importante fazer esse som, mas assim, vocês... o que importa é você ser entendido tal, o fato de você ter traz/ trazer isso você não acha que já é uma influência?

P1 - É, é... Sim, sim, sim. Eu vou continuar sendo chato assim, sabe, eu vou, acho que eu sinto assim que eu sempre vou continuar sendo chato assim, com pronúncia assim, não porque que eles têm que falar daquele jeito mas corrigindo, sabe, tentando deixar... mas é, meu parâmetro ainda é muito... eu cresci falando inglês meio americanizado né, daí meu parâmetro acaba sendo muito, ainda vai cair muito assim pra, essas coisas do inglês americano [risos]

C - É, e é o teu/ a tua experiência de aprendizado,

P1 - É, eu vou acabar caindo muito pra isso, tendendo pra esse lado assim. Tipo, não sei, não sei quanto, quantos textos e autores teor/ teóricos assim vão conseguir mudar isso aqui em mim, sabe, tipo...

P2 – ENTREVISTA 1

C – Por que você é professora de inglês? Por que você optou por essa profissão?

P2 - Na verdade é... Aquele momento dos 17 anos quando você vai escolher o que você quer fazer e você não tem a mínima ideia porque você tem aptidão pra tudo porque os me/ os testes vocacionais diziam assim, você pode fazer o que você quiser [risos]

C - [risos]

P2 - eu falei que bom né, ah

C- Ajudou a escolher [risos]

P2 - [risos]... O meu contexto, pessoal foi importante, porque naquele momento eu já tinha um filho né, e aí eu pensei que eu não poderia ter uma profissão que me prendesse muitas horas f/ de/ fora de casa né, que você um pouquinho mais flexível, que eu pudesse, sei lá né, pode negociar nessa parte na hora de trabalhar, de escolher a hora de trabalhar né, não ser um negócio fixo. E aí eu falei ah, então posso dar aula.

(interrupção – professor entrou na sala)

P2 - Aí... eu pensei assim ah, ser professor é bom, porque eu posso dar aula num turno só, né. Então do que que vou dar aulas, do que eu gosto né? Já que eu posso fazer de tudo. Então e/eu/ n/ naquele momento eu já tinha terminado o meu curso de inglês e sempre gostei né, fui/ ia bem no curso, e... eu falei assim, eu achei mais ah... sei lá, flexível o negócio, o/ me dá/ me abria mais possibilidades do que professor de matemática por exemplo. Então daí eu acabei optando por isso e achei que ia terminar o curso mais rápido por já ter né, ah, já fiz o inglês... e claro que a gente, noção de aluno é uma coisa, noção de professor é outra né. Primeira entrevista que eu fiz na universidade já me colocaram, não, você pode/ vamos começar no básico mesmo [risos]

C - [risos]

P2 - Ai que bom, mas foi assim um ano/ esse primeiro ano que eu fiz voltando pro básico, tipo, saí do básico pr/pro pré-intermediário assim [estalo com os dedos] porque na verdade o conhecimento tava lá, ele só não tava ativado e é...

C - Sim, pra mim foi a mesma coisa...

P2 - Mas acho que foi, por isso. Por gostar de ajud/ contribuir de alguma maneira pra formação das pessoas.

C - É, isso sim sem dúvida. É, e agora pensando no curso né, como que no começo você pensou o planejamento?

P2 - Ah então, é quando... A/ essa t/ esse nível pré-intermediário 1 né, eles tão saindo do básico, pega/ já receberam todas as estruturas essenciais ali ne pra se virar, pra não morrer de fome e... só que eles ainda estão muito presos no falar de si né, eles vão começar a ter que falar de outras coisas, então na verdade a gente pensa muito nisso, e/em encorajá-los na/ nesse sentido, você vai rever estrutura sim, porque né, as estruturas são/são cíclicas, você v/ só que você não vai mais ficar falando eu fiz isso aqui ontem né, você já vai começar a pensar como as coisas acontecem, você sai do eu e vai pro outro, e vai pro que acontece em volta de você. Então é/é/ essa... esse encorajá-los no sentido de tipo, você vai poder conversar agora né, você não vai só falar de você, você vai poder conversar dar opinião [risos] das coisas assim

C - Sim, sim

P2 - Então eu/eu acho e esse pré-1 eles tão começando a se soltar pra isso assim, e eles tão muito a fim de/ de poder fazer isso, de parar de dizer que eu nasci no dia tal, e que eu como isso de manhã e começar a falar assim, eu como isso de manhã porque tá caro aquilo lá então eu sou obrigada a comer isso né, então... Poder, interagir um pouco mais com a realidade né, tornar a língua um pouquinho mais... verdadeira né, mais real. Então a/a ideia do pré é isso, no começo eles ainda não têm/ eles tão um pouquinho travadinhos mas as/ não demora muito pra eles verem que eles conseguem dar opinião das coisas e... Claro que, erros de estrutura vão acontecer sempre, erros de pronúncia vão acontecer sempre, mas, ah... Eles tão mais corajosos eu acho, do que, quando eles tão no básico. Então acho que... E eu/ eu sempre penso em incentivá-los assim sabe, eu, como a gente tava conversando né de/ quando você se torna aprendiz de novo de outra língua, você sabe como/ você sabe a sua vontade de falar aquilo e você sabe a dificuldade que tem por trás, que não é só ter vontade [risos]

C - [risos]

P2 - Então assim, tudo que te estimula que d/ vai, você vai conseguir você...

C - Sim

P2 - Mas é, e/ agora que a gente tem esse, depois né... Uma coisa foi o que eu pensava, uma coisa foi o que eu observei no começo, outra coisa é o que tá acontecendo. Então a gente já vai, va/ depois a gente vai conversando sobre essas mudanças assim

C - Sim, sim

P2 - Mas é uma turma muito a fim de, achei muito interessada em... se desenvolver né, então isso é legal.

C - Aham... E daí a última pergunta é de planejamento de aula assim, como que você planeja as aulas?

P2 - Então na verdade assim, ah... eu/eu primeiro vejo o tema que a gente vai/ vai tá, vai tá trabalhando ou o assunto de gramática também, o vocabulário, aí vou/sempe recorro ao Drive, ver o que que nosso/ o que que os colegas já produziram sobre o assunto, o que as vezes eu mesma já fiz né, no semestre anterior que tá lá

C - Aham

P2 - E... Na hora de balancear o que vai colocar eu aula eu vejo assim nossa, hoje eu tô fazendo muito só coisa de livro, só exercício de *grammar*, tá faltando alguma coisa, vamos colocar um/ uma atividade de *listening* diferente aqui pra dar uma animada ou um jogo, um coisa/ eu sempre costumo começar a aula com uma coisa d/as vezes nada a ver com a aula específica, a gente tenta ir costurando mas assim, só pra lembrar que agora a gente vai falar em inglês né? Então vamos ver, como é que vocês tão... Então isso/ quase 100% das aulas eu faço, pra eles poderem, entrar no ritmo, porque eles vêm correndo né, depois do almoço, e vêm naquela correria e tal, então eles... têm que se achar, e aí depois que a gente faz essa atividade parece que o que você faz depois flui assim, o problema é o/o começo, se você já começar direto com um monte de coisa nova, as vezes eles não... Demoram pra pegar no tranco então é,

C - É, por isso que a gente chama de *warm up* né

P2 - É, não, tem que *warm* mesmo né, não dá pra... deixar de fazer isso. Então isso sempre tem, e assim eu olho assim, porque eu dou es/essa minha aula tem 3 horas e 20 né, então os coitadinho (sic) vão ficar 3 horas e 20, então pensar q/que eles não precis/ não podem ficar sentados essas 3 horas e 20 né, que eles têm que, não/não dá pra fazer só livro, infelizmente as vezes a gente acaba acumulando, esse semestre teve que acumular mais por causa do material que não tinha chegado e tal... Mas, tentar evitar isso, tentar fazer um/ uma mescla me/ eu gosto de dinamismo sabe, fazer muito da mesma coisa me agonia, eu como pessoa me agonia, então eu acho que se eu não tô bem eles também não tão. Então normalmente é bem assim... Bagunçadinho [risos]

P2 – ENTREVISTA 2

C - Como a turma está indo? Em geral, o que você acha da turma?

P2 - Olha, eu normalmente tenho uma fotografia melhor da turma depois da primeira prova, porque eles me dão uma impressão que as vezes se comprova ou não, com o resultado das provas deles. Então a princípio é uma turma que rende bem, eles participam bem, tem um nível legal de língua, mas eles demoram mais do que devia pra fazer as coisas

(interrupção – P2 recebeu ligação no telefone)

C - Você tava falando da turma, como eles tão [risos]

P2 - [risos] ah tá, é então, na verdade pra saber assim se eles estão atingindo as minhas expectativas normalmente eu acabo vendo isso na prova, porque tem coisas que não dá pra você saber, questão de *listening abilities* assim, eles entendem bem o que você fala, mas você não sabe nos exercícios de *listening* se eles tão acertando tudo ou não. Então é, a prova sempre dá um, uma... fecha ali o, a fotografia do aluno na verdade, ela não faz a fotografia mas ela fecha a ideia que você tinha

C - Aham

P2 - E na m/ às vezes você tem surpresas,

C - Uhum

P2 - Você fala ‘nossa, mas parecia tão quietinho, não fazia nada mas consegue entender bem, que bom né?’

C - O jeito do aluno né...

P2 - É, personalidade também né...

C - Mas e, e fora nível assim, essa questão de engajamento, participação...

P2 - Ah então, eu acho que eles tão bem, tão bem tranquilos, eles topam o que você põe, acho que eles tão bem é... A atividade de hoje eu ach/ eu fiz na verdade no comecinho da aula pra, pra retomar de alguma maneira os verbos no passado, achei que eles iam achar tipo ah, sem graça, e eles se empolgaram, ficaram lá tentando falar a pronúncia direitinho e, mas não tinham coragem de falar com medo de errar, achei assim que eles se empolgaram bastante. Então é uma turma boa de trabalhar nesse sentido, são bem, bem empolgados

C - Legal...

P2 - Gostam de vir, eles não gostam de faltar aula eu acho

C - É...

P2 - Eles vêm bem assim...

(...)

C - E daí a minha outra pergunta, duas em uma. É tipo, que recursos você gosta de usar na aula, recursos bem em geral, tipo livro, quadro, TV, música, tudo em geral, e como que você escolhe assim, quando você vai levar alguma coisa...

P2 - Na verdade se eu/ eu gos/ eu preciso usar o livro, claro, eu gosto de ter o livro, mas, se a minha aula ficar toda em cima do livro eu fico meio desesperada assim, meu deus que aula chata são três horas e vinte, lembra disso

C - Sim

P2 - Então 3 horas e 20 em cima no livro não presta. Então sempre a primeira atividade é sempre fora, e aí ela vai variar, as vezes ela é tipo em forma de jogo como foi hoje, as vezes é uma música, as vezes sei lá, uma conversa, um *speaking* qualquer sobre a vida, mas não o livro. E, pra poder m/ então assim, a minha medida é, eu olho o plano e falo tipo 'nossa, eu não fiz nada de diferente hoje, o que que eu vou por, vou por um jogo, uma música', eu tenho que procurar alguma coisa pra sa/ quebrar o ritmo, porque, o meu problema de ficar só no livro eu acho que ele vai ficando muito monótono

C - Sim

P2 - Então é, então eu gosto de usar, gosto de usar música mas eu não sou boa de escolher música, eu sempre peço pros coleguinhas. Olha aí, as minhas aulas ficam boas porque eu compartilho e peço as coisas com os coleguinhas. Porque eu não sei montar atividade dessas coisas mas eu sei procurar, então [risos] a gente usa né, cada um com suas coisas...

C - Sim

P2 - E, e... Por exemplo hoje que não tinha nada diferente, eu falei pelo menos o vídeo, porque daí também é uma forma diferente, como a gente tem lá o texto sobre o cara e a mulher no vídeo tá falando sobre o mesmo cara, ela sendo uma ilustradora também, eu achei legal pra você ver assim, uma pessoa que entende do negócio falando sobre aquilo

C - É do livro?

P2 - É, o vídeo vem do livro mesmo (...).

C - E daí pra escolher esses materiais diferentes você vai o que, talvez pelo conteúdo da aula...?

P2 - Ah, sempre pelo tema normalmente. Às vezes o *grammar*, mas normalmente o tema, da unidade...

C - Tópico do assunto...

P2 - É, é, o assunto que a gente tá trabalhando...

C - E tem é, algum site, alguma coisa específica que você gosta de usar diferente?

P2 - Hm, quando eu tô atrás de vídeo as vezes eu uso aquele *movie segments*

C - Adoro

P2 - Que tem uns vídeo curtinhos, daí dá, você normalmente vai levar uns vinte minutinhos da sua aula pra você fazer, uma meia hora no máximo quando é mais comprido e... Isso pra...

agora música eu pego um /pros coleguinhas, coleguinha sempre tem uma música pronta ou não, mas tem a música

C - Sim, no Drive...

P2 - É, e o/ é, o nosso Drive compartilhado é o que é, básico, primeira coisa que você olha, o que que tem de diferente no Drive...

P2 – ENTREVISTA 3

C - Eu queria perguntar primeiro sobre os/ as atividades de pronúncia que tem no livro. Então algumas vezes você faz, e algumas vezes você não faz, dependendo da atividade. Eu queria saber como você seleciona, assim, qual é o critério que você usa pra fazer ou não uma atividade de pronúncia que tenha no livro...

P2 - No livro? Hm... o primeiro critério é o tempo, infelizmente, porque na verdade, é, como é a primeira vez que a gente tá usando o livro sem *workbook*, e aí tem mais tarefa pra corrigir, o tempo diminuiu do que costuma ser né. Mas, normalmente, é a relevância que ela tem com o conteúdo trabalhado normalmente sabe? Então por exemplo quando a gente viu ali simp/ revisão de *simple past*, tinha que falar dos verbos regulares. Então foi um momento que né, mesmo que não tivesse, provavelmente teria que ter trazido alguma coisa sobre o assunto.

Ah... As vezes quando é só pronúncia de palavras isoladas, as vezes eu não faço...

dependendo do domínio deles da pronúncia. Porque é o que, o que o livro seleciona as vezes como 'oh, vamos ver como se pronuncia, ou como é o *stress* da palavra' e na verdade das contas eles já usam essa palavra há mil anos e pra quê que vai fazer de novo. Então na verdade um não usar é mais nesse caso, mas se tiver relevância com o que tá acontecendo, normalmente eu costumo fazer... Então... Quando não faz é porque assim oh, deu tempo de fazer o que, dar gramática e praticar *speaking*, então, entre fazer um exercício controlado, de/ isolado de pronúncia e coloca-los a falar, eu acabo preferindo deixar eles falando.

C - Ah, aham... Então, a ver com isso assim, é, como que você acha que deve acontecer então o ensino da pronúncia né, você falou isolado, ou eles falando, então como que você acha que é o ideal...

P2 - Olha, isso é uma pergunta meio complicada [risos].

C - Meio? Totalmente [risos]

P2 - [risos] Na verdade eu não acho nada, especificamente [risos]. Mas assim, o que funciona, funciona, é, o que funciona eu acho que é justamente ela tá no mínimo no contexto né, então como eu te falei, você tá vendo/ de repente um vocabulário novo, quando é os níveis um pouquinho ma/ mais básicos, vocabulário novo, palavras diferentes, que eles não sabem, então a gente pára e faz a pronúncia com mais calma. Ah, quando tem exercício no livro, faz no livro, quando não tem, faz repe/ pelo menos repetição, ou põe eles pra ler o texto e daí vai corrigindo, alguma coisa de pronúncia faz... Ah... eu acho, interessante assim quando tem... Quando f/ a, o exercício de pronúncia está ali pra chamar atenção pra alguma coisa que vai interferir na comunicação se for feito errado, então é, por exemplo essa história do verbo, do verbo regular, de você acrescentar ou não uma sílaba isso pode atrapalhar a comunicação então é interessante você parar e mostrar isso, não é frescura pra falar que nem nativo, não, é pra você ficar mais facilmente ente/ né, entendível pras outras pessoas, os outro/ os outros também falantes da língua não nativos né, que tem, que a gente precisa estabelecer um padrão mínimo né. Ah, e aí é, não sei se nesse nível tinha, mas um, um outro nível tinha por exemplo a diferença do *can* e *can't*. Que ela é na pronúncia, porque você, você não vai ficar esperando na sua vida que você vai es/ escutar o 't' final do *can't*, que você não vai, então é na vogal que tá, então pô, você tem que saber, a diferença é total, é sim e não né, [risos] são opostos. Então assim, quando tem essas coisas eu acho muito importante parar e fazer. Acho legal mostrar quando tem as conexões também, os *linkings* né, entre as palavras, pra mostrar do *connected*

speech né, que não é, a gente não fala palavrinhas separadas, a gente fala, e fazemos isso no português também mas não prestamos atenção e tal, então mostrar uma ou outra coisa assim, ah... Mas assim aquela coisa, gosto de mostrar às vezes os sons e símbolos pra eles, pra eles saberem que existe, mostro onde fica. Falo que ajuda pra procurar de repente no dicionário, entender como que fala alguma coisa, mas... não fico... vamos trabalhar a tabela dos símbolos fonéticos porque, é muito *time consuming* assim, e as vezes não é o foco deles, acaba vindo mais por curiosidade, quem quer estudar por conta, quem quer aprofundar daí vai procurar né. A gente dá umas diquinhas né.

C - Então, no caso por exemplo, quando eles fazem um *speaking* ou eles tão lendo um exercício, eles tão falando naturalmente, às vezes, não só você, eu, todos os professores, a gente não corrige todas as coisas que eles fazem de pronúncia, às vezes corrige, às vezes não... Então o critério você acha que seria isso talvez de entender, de ser entendido...

P2 - É, e assi/ ou então é, mas ou então a pronúncia as vezes ela é totalmente fora do que deveria ser, daí você para. Às vezes eu deixo eles terminarem de ler, e aí faço a interferência, terminar, falar... às vezes a pessoa tá pensando muito, então daí eu já dou a dica, e daí faz errado, então eu já aproveito no momento, na hora. Mas assim, ah, os exercícios de leitura eles são feitos, são justamente pra ver o quanto eles tão sabendo falar as palavras que estão escritas né, porque a pronúncia e a escrita são dois sistemas diferentes né, então quanto eles conseguem fazer essa conexão já. Então eu, eu costumo apontar, mas assim o critério é pra ver se é possí/ se é, se realmente, se é compreensível ou não o negócio...

C - Sim

P2 - Acho que é isso...

(...)

P2 - Pois é, é, o corrigir, o corrigir é uma coisa também que ainda não é... Mil anos dando aula e ainda não cheguei numa conclusão tipo, isso funciona ou isso não funciona, funciona às vezes pra um tipo de aluno, não funciona pra outro tipo de aluno, eu nunca achei que as minhas correções fossem... tipo agressivas, no sentido de né... ah, assustar o aluno, mas eu já tive *feedback* de aluno que achou que, ficou com medo de falar depois porque eu corriji. Então assim é muito pessoal essa coisa. E aí de um pra um você sab/ vai apren/ vai vendo o que que dá pra fazer né. Eu achei tão interessante quando ele falou assim ah, porque daí eu tenho medo de falar mas assim, não, mas eu não tô falando pare de falar porque você falou errado, nunca fiz isso, mas sei lá, acontece...

C - A pessoa já é mais sensível né (...)

C - Daí eu ia perguntar também qual que é a importância do *feedback* mas acho que você já, já apontou mais ou menos... (...)

P2 - É... é, o *feedback* assim, eu não consigo fazer ele tão seguido assim individualmente...

C - Mas não só da avaliação, em geral eu digo...

P2 - É não, é, daí... Eu aí/ aquela coisa das nossas observações servem pra gente também roubar as coisas dos colegas né. Uma coisa que eu preciso me policiar mais que eu não faço e que eu acho legal de fazer, é as vezes quando escutá-los, e o... a, quando eu fui assistir aula do Ale por exemplo, que ele pegou e escreveu frases no quadro que eles tinham falado durante a apres/ durante as conversas deles, e aí depois eles falaram, daí depois ele fez a correção meio que, no j/ as vezes era gramática, às vezes era alguma coisa de pronúncia, e só escreveu lá, mas não interrompeu a conversa, daí puxou pra falar depois. Eu achei interessante. Só que ou você tá escutando e já pega e já faz, ou... você tem que ter/ ao menos ter um caderninho, eu não me policieei ainda pra fazer esse tipo de coisa, mas acho que é uma prática que eu gostaria de experimentar assim. Porque, é interessante eles, refletirem né, antes de você dar a resposta, olha aqui, ou às vezes só de fazer na hora, às vezes a,

C - Não grava...

P2 - É, não, não... não vai lembrar depois, vai repetir o mesmo erro daí (...)

C - O que que você acha dos *listenings* do livro?

P2 - Ah... O CD é ruim né. O *listening* não, o CD é péssimo [risos].

C - [risos] Os áudios né...

P2 - Eu acho que... Eu gosto dos *listenings* do livro, eu acho que eles são adequados pro nível, eu acho que tá na hora deles escutarem coisas mais longas, porque, até o básico ainda é tudo muito curtinho e, e... aquela coisa da compreensão geral, pra depois ir pro específico maaas, também, quando a pessoa é perdida a pessoa fica muito mais perdida ainda porque ele é muito comprido né, então não tem muito o que você fazer. Você vê que as pessoas são perdidas você não vai parar o *listening* no meio, você tem que esperar ele terminar e aí nem que seja voltar mais vezes, mas é, é um pouquinho difícil de lidar com esses *listenings* longos assim, que não dá/ porque quando é a música, você passa uma vez a música, e aí a segunda vez que você passar você já pode selecionar, porque eles já tem a noção da música toda, então você pode repetir só aquele trequinho da música, agora no *listening* eu acho estranho repetir só um trequinho. Então quando eu pauso/ no pré-intermediário não aconteceu, nos básicos acontece, quando eu pauso (...) Eu acho que a turma é boa nesse quesito, eles não tem dificuldade de entender, nem de se entender e nem de entender o áudio. Então não precisei fazer nenhuma interferência mais pesada em *listening* (...)

C - E tipo, e o fato de ser bem/ porque é só *British English* né?

P2 - Ah, mas isso é opção do material né. Mas na verdade assim né, quando a gente tinha lá os vídeos, os *Meet the Experts* lá as vezes não é também, depende de onde é a pessoa (interrupção – professor entrou na sala).

P2 - Eu acho que como o material, o ritmo que a gente usa o material, a gente tem espaço pra trazer se quiser *listenings* diferentes com outra, outros sotaques, outras coisas assim, eu não acho como um problema. Eu acho interessante porque não é o áudio que eles estão acostumados, então no fim das contas, é um *plus* o *listening* ser *British*. Porque o que eles vêm de seriado é *American*. Sabe? Então daí eles ficam/ então acaba dando mais variedade pra eles, nesse nível né, pensando já nesse nível, de repente se fosse lá no básico podia ser que interferisse um pouco mas não, agora eles já conseguem fazer as diferenças. Então/ inclusive eles pegam: ‘nossa, mas esse aqui fala diferente né’. Eu acho legal, e isso, é. E agora a gente vai ter né, os 3 básicos com *American*, e depois vai pro *British* então vai dar aquele choquezinho também, vai ser divertido.

C - Vai trazer as duas formas...

P2 - Os dois padrões né, porque na verdade tem 1058 formas diferentes [risos]

C - Olha, eu acho que é mais [risos]

P2 – ENTREVISTA 4

C - Durante as aulas eu percebi algo que você fazia bastante que era, por exemplo, tinha um tema específico do livro que era sobre férias na praia, sei lá, e... você dedicava vários momentos de conversa livre então, tipo, você via o tema ali ou o exercício, fora do exercício olha pra eles e ‘e vocês, o que vocês acham, vocês já foram pra praia’, tipo, trazia o conteúdo, o tema pra realidade deles, pra eles falarem né, se alguém quisesse falar alguma coisa no grupo aberto. Quais são as suas impressões dos efeitos, dos *outcomes* desses momentos assim, de fala mais livre, como que esses momentos podem ajudar eles com a língua...

P2 - Na verdade a intenção com essas perguntas mais dia a dia, mais realidade deles, é eles verem que eles já conseguem se comunicar com a língua que eles têm, né, vai ter coisas que eles vão ter dificuldade de explicar, e tal, mas eles conseguem fazer isso, quando a gente fica muito no/ só no que o livro propõe, às vezes parece que ele só vai conseguir falar naquela situação específica. Então quando, a gente sempre tenta conectar né, com o conhecimento

prévio deles na verdade né, porque pra que que você quer aprender uma língua, pra você contar o que você pensa, pra você né

C - Se expressar

P2 - Tentar falar com outra pessoa

C - Aham

P2 - Então eu, normalmente eu gosto/ es/ esse grupo especialmente era um grupo que era bem convidativo pra essas coisas, ele funcionava bem, (?) eles eram bem participativos, então, não... é, já ocorreu de você jogar con/ a pergunta né e “cri cri cri”, não sai nada, mas... [risos]

C - [risos]

P2 - E aí quando acontece isso também aí as vezes eu mesmo tento começar a dar um exemplo pra eles verem qual que é a coisa, e vai... Mas ali eu acho que não, não me lembro de ter tido grandes problemas eu acho que foi bem produtivo, esses momentos de conversa.

C - Aham, era uma turma que falava bastante assim... E, fora essa questão de eles tipo, sentirem que eles conseguem usar... algum outro aspecto específico que você gosta de usar isso pra exercitar?

P2 - É, e... Pensando aí na produção deles né. De repente é o momento de você usar a língua sem tanta preocupação com a forma e tentar que isso seja um pouquinho mais fluente entendeu, mesmo que você cometa erros no uso da língua, você tá se expressando, você tá contando o que você...

C - Usando

P2 - E se você fica pensando o tempo inteiro em como eu vou falar isso, as vezes demora mais pra esse processo funcionar. Então tem os prós e os contras, também se você solta demais pode ser que fique uma fala muito travada, muito cheia de erros de gramática por exemplo ou pronúncia. Mas a... normalmente eu não costumava interromper né, deixava rolar...

C - Aham, eu percebi... É, numa entrevista anterior a gente falou já de *feedback* de pronúncia específico, tipo, o que corrigir, o que não corrigir, daí você falou um pouquinho sobre ah, ser compreendido e tal. O que eu queria que você pensasse um pouco hoje seria no... a correção em si, como que você acha que é o ideal, como corrigir, como será que o *feedback* de pronúncia deveria acontecer de uma forma que o aluno aprenda, ou que ajude o aluno na hora que ele comete um erro, ou alguma coisa que você acha necessário intervir?

P2 - Bom, isso é tão difícil de se decidir [risos], na verdade, eu acho que é muito particular o como ser corrigido, assim, é, pra alguns alunos vai ser ótimo ele falar e você repetir a palavra certa, com a pronúncia correta e ele arruma e daí ele vai e toca o barco, pode ser um que você faça a mesma coisa e ele trave, e não queira falar mais. É, uma coisa que eu acho legal é, eu não consigo fazer [risos] mas eu já vi os outros fazendo acho legal, de repente os momentos que eles tão falando, deixar falar e anotar algumas coisas e depois colocar no quadro por exemplo, que daí eles tentam: ‘e como é que se fala isso aqui’ né, e daí vê o que que sai, e aí já arrumar com o grupo, porque as vezes é um, um erro recorrente né, muitas pessoas tão tendo dificuldade com aquela pronúncia específica, mas eu acabo sempre, eu não sou muito de, de escrever, então eu acabo sempre pensando: ‘poxa, podia ter feito isso’, mas daí não tô com papel na mão, eu tô mais preocupada em escutá-los ou ver o que tá acontecendo [risos] daí, acabo perdendo. Eu acho que isso é uma coisa que de repente pode chamar atenção que, na hora eles não perceberam mas se você for pontuar: ‘ah, eu falei errado’, e não fica tão direto no aluno que fez o errado. Mas mesmo assim eu acho que não tem muita fórmula, eu acho que é muito de cada um, o que eu fiz que eu achei legal no intensivo, era uma outra turma, mas, foi quando eles fizeram o *speaking* eu gravei, e aí depois eu mandei o áudio deles pra eles, e fui pontuando no, na, sabe, no momento, no 35 segundos você falou assim, a gente não diz assim, a gente diz assado, ou né pr/ problema de pronúncia nessa palavra, algumas coisa né, daí eu não colocava em símbolos fonéticos mas eu falei, problema de pronúncia né,

pronúncia tava incorreta e tal. Então isso é legal de você se escutar depois porque eles não têm esse hábito né, falou “cabou”, então eu acho, acho esse exercício interessante, mas não dá pra fazer com todo mundo sempre, dá muito/ dá muito trabalho pra você fazer um *feedback*, porque era um áudio de 3 a 5 minutos, então...

C - Quantos alunos né...

P2 - Tá certo que eu não pontuei todos os seus erros porque se não, mas assim aquelas coisas que atrapalhavam a comunicação que soava muito errado né. Então... Mas eu achei que também pode ser interessante mas não é, pra mim não tem muito... uma receita de como funciona bem, eu, eu como aprendiz nunca me incomodei de corrigirem na hora, eu sempre na verdade agora eu tô aprendendo outra língua né, eu sempre fico olhando pra ver a professora pra ver se ela vai me falar alguma coisa, ou as vezes e/ e ela costuma me corrigir na fala quando eu tô lendo né, eu leio e daí ela já fala como é o certo eu falo, volto lá, fui eu espalhando vogal de novo [risos]

C - [risos]

P2 - Aí volta, aí você já se liga o que é, mas eu acho que também tem, pra esse nível, o aluno já tem ess/ essa consciência de: ‘ah, tá errado, tem que fazer de novo’

C - *Self-correction*

P2 - É, o *self-correction* né, porque no, no nível que eu tô na outra língua, parece assim que é... o que eu ler tá bom porque eu não sei muito bem o que eu estou lendo, então (...) você olha assim, não sei muito bem como é, e aí pra, pra professora so/ soa muito tipo, que palavra é essa que ela inventou, pra mim é uma palavra como qualquer outra porque eu não sei o significado. Então, a, agora no nível pré-intermediário de língua que é o que eles tão, eles já têm essa *awareness* um pouquinho mais né... daí eu acho que, pode ser é, não fica tão assustador essa correção a, o, na hora assim

C - Como você acha que foi nessa turma que eu observei?

P2 - Eu acho que sim né, ou então as vezes quando eles tavam lendo alguma coisa, eu, te/ terminava de ler eu, eu f/ enquanto a pessoa lia eu olhava, isso falou errado, isso falou errado aí terminou daí eu falava então, vamos, legal mas, aqui a gente diz assim, aqui a gente, então pelo menos

C - Eu tenho provas [risos]

P2 - [risos] é, pelo menos eu deixava a pessoa terminar o parágrafo pra não parar a leitura. Mas, mas não muito tempo depois, eu não, não conseguia assim tipo “ah, lá no começo da aula você falou isso” não, não rola [risos]

(ÁUDIO 1)

P2 - Então não é, não foi um momento de correção específica dela, mas momento de, é... repetir o que era importante na frase que ela falou muito baixinho,

C - Uhum

P2 - Tipo, ela falou muito pra dentro assim. Então daí como a ideia é que a gente tava lendo pra já resolver na hora, então eu puxei de volta a palavra que carregava o significado, que era a ideia pra ver se eles eram visuais né, que era dos *learning styles* né, então pra ver se eles eram visuais. Então a ideia não era corrigi-la, mas sim é, *reinforce* assim o foco do

C - Da conversa

P2 - É, do tema né...

(ÁUDIO 2)

C - Então, essa situação, ela tava lendo daí ela chegou na palavra strate/ e parou um pouco daí você...

P2 - É, porque daí o que acontece, tem momentos de leitura, porque a leitura é sempre um desafio né, mas eu acho que se a gente não faz eles lerem, eles não têm noção do som que a palavra faz, ficam só acostumados com a forma escrita e não sabem muito bem, e a ideia de fazer também todo mundo seguir o raciocínio junto né... Eu gosto de leitura em sala, mesmo

qualquer nível pra, né, exercitar essa parte. Aí, acontece esses exemplos assim, a pessoa tá lendo, aí chega uma palavra que ela não conhece, ela meio que diminui [risos] o ritmo, e ela tenta é, ela tenta falar aquela palavra, completamente olhando pra você desesperado tipo, ‘tenho a mínima ideia de como é isso, é assim?’ que é o que eu faço com a professora lá ‘é assim que era pra falar?’ [risos]

C - É, lê já com o tom da dúvida [risos]

P2 - E aí... eu vou lá e digo como é a pronúncia e aí ela fica, continua achando difícil e, passa pra frente. Falo ‘ãh ãh’, volta eu quero que você diga essa que foi difícil pra você, as outras você já sabe né é, daí, é repetir o que você, o que é diferente, o que é difícil pra você. Então é, eu/ isso acontece meio frequentemente eu acho [risos] porque... quando eles têm insegurança eles não co/ costumam não repetir, mesmo você dando a pronúncia correta eles não gostam muito de falar de novo e eu normalmente faço falar [risos] não deixo muito não. Só quando assim fica muito na mesma pessoa, daí eu as vezes deixo andar mais um pouquinho, ah, vou deixar passar, mas normalmente eu já faço repetir porque senão não tem motivo de ler em voz alta né, se não for pra aprender como a palavra é falada (...)

(ÁUDIO 3)

C - Na verdade a minha dúvida é sobre o *photographer* e o *photograph*, que você falou no final.

P2 - Ah..

C - Que daí tipo ela leu todo o texto...

P2 - Provavelmente porque ela tava lendo super com certeza, super na fluência dela, e aí se eu interrompesse ia quebrar a/ o raciocínio do texto. Como é um texto que a gente tava lendo no, acho que estávamos lendo pela primeira vez, e não era assim tipo, depois que eles leram sozinhos eu mandei ler, eu acho que a gente tava lendo junto

C - É, eu acho que era

P2 - Então eu atrapalharia se eu interrompesse, como ela estava indo, se eu interrompesse eu atrapalharia o compr/ a compreensão do texto também e, ela não tinha, que tem dois tipos de erro de leitura de pronúncia né, tem aquele como se diz, que a pessoa não tem a mínima ideia do que ela vai ler e ela olha pra você desesperada e chuta, e tem o outro que ela acha que é daquele jeito e vai-se embora, e daí nesse momento você deixa ela ir-se embora, chega no final, você fala, pera aí. Muito bem, mas aqui esse fala assim, esse fala assado. Eu acho que e/ eu não gosto, e eu fico/ como ela já tinha feito pausas duas vezes, eu não ia interromper mais no meio da fala dela, esperei ela terminar pra daí voltar. Isso eu faço as vezes, porque/ pra não quebrar o ritmo, porque também se você fica pausando muito a pessoa ela não vai querer mais ler então tá, aí eles ficam: ‘ah, tudo bem’. E as vezes repetem e as vezes não, daí depende

C - Aham

P2 - Daí como não interrompeu, ela foi...

C - Essa questão de ficar interrompendo a pessoa pode... Ou a pessoa já é tímida daí você fica corrigindo na frente dos outros, é uma questão muito, é afetiva né. Você acha que t/ isso importa na questão da correção né, o emocional, o afetivo do aluno...

P2 - É, na verdade é, a língua estrangeira já é um mundo novo pra eles né, por mais que você tenha lá uma caminhada de estudo até ali. Mas, a hora que eles começam a criar um pouquinho de confiança você não pode a... assustar muito né, as vezes essa t/ essas travadas que a ge/ essas interrupções elas acabam sendo um... uma maneira de impedir o desenvolvimento, e a gente tem que estimular. Então é, é como você disse tem a questão de, tem que ser gostoso aprender, não pode ser ‘ai difícil demais’ né. Acho que é isso né...

C - Tá, então agora mais uma pergunta com áudio e depois eu tenho outras. Essa daqui é, eu não lembro qual unidade, mas no final assim da unidade 2 ou 1, agora não lembro, aqueles exercícios finais assim de revisão, de gramática, eles tavam fazendo o exercício...

(ÁUDIO 4)

P2 - O problema dessa palavra, é que quando as pessoas erram o *stressed* elas jogam no inter/*interesting* (pronunciado como /ɪn'terəstɪŋ/) que, que é o que não pode. Você pode falar *interesting* (pronunciado como /'ɪntrəstɪŋ/) e você pode falar o *interesting* (pronunciado como /'ɪntərəstɪŋ/) mas o *interesting* (pronunciado como /ɪn'terəstɪŋ/) não existe. E eles normalmente vêm com esse *interesting* (pronunciado como /ɪn'terəstɪŋ/) [risos], então daí por isso que as vezes eu paro pra falar das duas coisas. E daí ele quando leu, ele leu com a outra pronúncia correta mas quando eu fui retomar eu retomei do jeito que eu falo aí ele fez questão de, 'peraí, eu fiz errado?' não, não é que você fez errado, eu tive que fazer toda a explicação, porque existe variação de pronúncia nas línguas, ê! [vibrando]. É, não tem só um jeito, se tivesse era bom né, mas não é (em tom sarcástico e humorado)

C - Se tivesse era muito mais fácil [risos]

P2 - Muito legal

C - Então, a minha pergunta é sobre isso é... Duas perguntas, primeiro por que que você teve es/ a reação: *'don't ask me about that'*

P2 - [risos]

C - Por que que você... [risos]

P2 - Ah... [risos] Por que eles tem cada pergunta, tem um lugar que é/ fala desse jeito, tem um jeito mais correto, ah, né, não né. Principalmente porque eu tento tirar a ideia deles de que o inglês é americano, é britânico, acabou, não tem mais isso não, inglês é do mundo, então, as pessoas falam dessas duas maneiras, em alguns lugares de um jeito, em alguns lugares de outro, não vai me perguntar em qual lugar fala ou qual lugar fala mais porque uma, porque eu já nem fui em lugar nenhum. O meu lugar com o inglês é daqui pra lá, minha comunicação é assim. E mesmo se eu tivesse ido eu teria ido num lugar específico, que não ia resolver muito a vida de, né, ah, tipo, ah, na cidade tal é assim, ou algumas pessoas na cidade tal com quem eu conversei falam assim e é isso, então, por exemplo, quando eu falo, não me pergunte, não venha entrar nessa questão, não é isso

C - É...

P2 - A questão é, pronúncias possíveis. Falam-se dos dois jeitos e é isso, fique feliz com essa resposta [risos].

C - Então é, daí vem a minha outra pergunta. Como que você acha que, como você acredita que a gente deve trabalhar a questão da variação na sala de aula... Como fazer isso?

P2 - Acho que toda a vez que você souber [risos], toda vez que você souber que existe uma variação, ou de uso de vocabulário ou de pronúncia de algumas coisas, é/ é interessante você né, tipo *point out*, você mostrar pra eles oh, tem isso e tem aquilo, mas tipo, tudo bem, é isso aí, é a vida, vamos ser felizes, é igual o *adults* (pronunciado como /ə'dʌlts/) e o *adults* (pronunciado como /'ædʌlts/) né, tipo, é isso e pronto e... como... e aí de vez em quando você usa a nossa língua de exemplo né, de repente né, aqui no sul fala mais aberto ou mais fechado do que a mesma palavra... pra eles verem que a gente têm variação de pronúncia aqui também né

C - Eles acham que é só na língua estrangeira né [risos]

P2 - É, ai meu Deus esse inglês difícil (imitando um aluno falando) Não, as vezes é bem mais difícil descer pra praia ali em Florianópolis e conversar com alguém [risos] do que entender um estrangeiro

C - Sim [risos]

P2 - Né então, na verdade eu gosto de sempre, quando eu sei, de pontuar, mas também não é tudo que a gente sabe, se não a gente faz como a gente aprendeu e 'vamo que vamo' né. Aí, as vezes quando vem uma pergunta: 'ah, eu já escutei de tal jeito' aí eu até dou uma pesquisada pra confirmar quando es/ quando eu acho meio estranho [risos]

C - É

P2 - Dou uma pesquisada ve/ isso é rapidinho também, o tio Google sempre nos ajuda, e aí a gente já consegue... tirar a dúvida na hora.

C - Aham

P2 - Igual, hoje/ hoje a gente tava conversando de uma coisa muito bizarra no Básico 2 ali que tinha a questão de, dinheiro sabe se falo o *pound* se não falo o *pound*. E ali, no livro tá dizendo que os centavos vêm na frente, e tipo não, os centavos não vêm na frente, daí eu joguei pesquisa falei, não tem lugar nenhum que diz que centavos vêm na frente, é, é erro de livro, não é possível, porque todo mundo achou muito estranho

C - Livro não é uma bíblia né...

P2 - É, então quando a gente encontra alguma coisa complicada a gente tenta resolver ou então, traz na outra aula né. Antes, a gente sempre anotava e trazia na aula, hoje, com o advento da internet a gente consegue resolver as vezes na hora né, se/ enquanto eles tão fazendo outra coisa, eles não vão pra casa com aquela dúvida

C - Sim

P2 - Dá pra resolver... Mas, eu acho que é sempre válido você... falar dos/ das variaçõ/ que existe, que é variado e que ‘uhul’ vamos ser felizes, porque a gente não quer falar com um povo específico. A gente quer usar essa língua, que se tornou internacional, pra conversar com quem a gente quiser. A gente quer fazer negócio/ negócios com outras pessoas, a gente quer conhecer pessoas de lugares diferentes, e o inglês se tornou uma ferramenta pra isso, então assim, e essa liberdade que o inglês tá nos dando agora, não tem em todas as línguas né

C - Hm...

P2 - Mas mesmo, eu tô estudando coreano a professora tava mostrando pra gente que de/ a Coreia desse “tamaninho”, eles tavam mostrando os símbolos *accent* de dois, três lugares diferentes e que as vezes eles mesmos não conseguem/ é mais ou menos a gente conversando com os manezinho da ilha com b/ tipo ‘ãh?’, não é tão simples assim, porque o regionalismo existe sempre, em qualquer lugar e... e mostrar pra eles que isso acontece aqui, porque as vezes eles não têm essa noção, também as vezes ajuda a eles verem que ah, né...

C - E, e, e nisso aí, qual que você acredita que é o papel do falante nativo, nas aulas? A ideia de um falante nativo de inglês...

(pausa para pensar)

P2 - Não sei [tom de voz baixo]

C - [risos]

P2 - [risos] É, é, na verdade, é que a gente tá numa transição nas aulas eu acho né, porque... quando a gente aprendeu, a gente tinha meio que a gente tinha até, ‘você aprendeu o método né, com o inglês britânico ou inglês americano?’, tinha até essas coisas assim. Hoje não tem mais/ os livros ainda seguem, porque eles precisam de um *standard*, eu acho que a gente precisa de um *standard*. Então assim, hoje a gente tá voltando pro livro *American*, e a gente tinha um livro *British*, só que a gente tá fazendo um livro *American* que é baseado num livro *British*, então na verdade ele é uma americanização do *British*, então é muito estranho algumas coisas [risos] aí quando eles pon/ pontuam as diferenças a gente fala não, esse aqui é o britânico falando, acho que um americano não falaria assim [risos] mas tudo bem. É... mas eu acho que é a ideia de tentar pensar num *standard*, e o *standard* hoje não é necessariamente o *American*, o *standard* é meio que um inte/ é um internacional mesmo, então você tem o *American* não de qualquer lugar, você tem esse aí sei lá, o... nova iorquino, alguma coisa assim, e o britânico também não é o de qualquer lugar a, e/ eu a/ é interessante de você ver... os dois além, de repente um escocês, um irlandês então, é que... a gente vê/ percebe que existem/ existe a variação mas que e/ existe uma linha que m/ meio que se mantém assim, existe um *standard*, não é a/ casa da mãe Joana né

C - [risos]

P2 - Tem alguma coisa, mas é, eu acho que é mais ou menos isso mas, não porque a gente precisa fazer igual a eles, mas porque a gente precisa pensar que todo mundo sai de um padrão quando começa a aprender, e o padrão ainda é esse. Não foi estabelecido um padrão diferente. Acho que é isso.

C - Você conhece o termo Inglês como Língua Franca?

P2 - Sim...

C - O que que você sabe sobre o q/ o que é ILF na sua concepção?

(pausa para pensar)

C - [risos] profundo

P2 - Então [risos]... É, nós estávamos lendo um artigo sobre isso esses, essa semana. Eu e o Antonio que a gente tá fazendo a matéria da Débora, e a Débora trabalha com pronúncia...

C - É, e ela é minha orientadora [risos]

P2 - Então ela, é... A gente leu um artigo dela qu/ que ela/ ela expôs brasileiros a sotaques diferentes né, e aí falamos sobre inteligibilidade na verdade. Então... Na verdade pra mim o inglês se tornou a língua franca, não sei por/ a gente sabe que começou a dominação

C - A dominação [risos]

P2 - [risos] a dominação, via economia né, porque...

C - Colonização também...

P2 - É, e toda essa... essa expansão americana especialmente né, britânica por um lado do mundo, e americana do outro lado do mundo. Então eles começaram a tomar conta e os lugares que eles iam eles iam ensinando a língua mas é... Como eles se tornaram uma p/ uma potência econômica, eles acabaram se tornando a potência cultural também, então as pessoas iam para esses lugares para desenvolver as suas... pesquisas, as suas ideias. Então, começou-se a produzir conhecimento em língua inglesa. Então hoje, eu vejo assim que, você pode ser alemão, você pode ser francês, você pode ser brasileiro, mas se você quer que o seu artigo seja lido por um maior número de pessoas, você vai fazer uma versão em inglês dele. Você vai fazer na sua língua mãe, mas você vai fazer uma versão em inglês. Então como todo mundo começou a fazer isso, imagina. Você tem muito mais a/ a... Há algum tempo atrás eu tive acesso a dados que tipo, 80% das páginas da internet são em inglês. Então ah... aí quando você tem muita gente usando uma língua, ela, ela começa a não ter mais, aquela identidade de um país específico. Ela começa a se moldar às necessidades das pessoas, então, é por isso que as pessoas dizem que ah, de repente alguns itens, algumas estruturas gramaticais nem são mais tão utilizadas, porque elas eram muito complexas, específicas da língua, que pro inglês de comunicação mundial não tem necessidade. De repente pra escrita você usa, mas pra fala não usa. E... pra mim, esse inglês se tornou essa ferramenta de acesso a outras culturas, e não um ferramenta de acesso à cultura americana ou britânica ou, sei lá, australiana.

C - Aham

P2 - É uma ferramenta de acesso a outras línguas. Pra mim, eu achei o máximo eu poder, com o meu inglês, ter acesso à Coreia por exemplo. Tudo o que/ quando acabou o que tinha de coreano em português, eu comecei a usar inglês e vi que tinha muito mais coisa. Quando eu não encontrei material pra estudar coreano em português, e comprei um livro que a base dele era inglês, então assim, eu não tava usando o meu inglês pra e/ pra ir pra qualquer lugar ou conversar com

C - Pra ir tomar chá na Inglaterra

P2 - É, eu tava usando o meu inglês pra fazer uma coisa que eu queria e que ele me permitia. Então pra mim, é muito claro que ele é uma ferramenta, então você tinha aquela pergunta lá, não, mas nem venha me perguntar isso, pra mim isso não interessa, interessa é que quando eu falo as pessoas me compreendam e né, e eu consiga entender. Hoje eu consigo ler fluentemente, entender a pessoa com o sotaque que ela tiver. Eu vou enroscar no começo, vai, a gente vai, até você entender que sons ela troca, né, se vê falar 'ah, mas o japonês falando

inglês é muito difícil, aí o coreano é/' não, é só você ver que sons ela troca, você identificou aquilo, você vai pro padrão e pronto, como a gente não consegue fazer todos os sons de alguma línguas né

C - Sim

P2 - Então eu acho que assim, a língua franca é essa coisa de você não tá, não tá mais preso, você ter acesso ao mundo com isso e a/ tentou-se inventar uma língua pra fazer esse acesso pra não dizer que era de alguém né, mas não funcionou, se já tinha uma língua amplamente utilizada né, e aí as pessoas falam também, 'ah porque o chinês é a língua do futuro', não é também, o chinês também usa o inglês, claro que o chinês vai se sentir muito melhor com você falando em chinês com ele se você for/ tá fazendo um negócio lá, do que inglês, mas ele não vai deixar de fazer negócio com você porque você não sabe o chinês, se você sabe o inglês né. Então... é... Pra mim quando eu penso em língua franca eu penso nesse sentido assim de que, não temos mais fronteiras assim, isso é uma das coisas mais legais e assim eu dei, no fim eu acho que eu dei muita sorte de por, coincidência do destino eu ter, estudado o inglês e não o espanhol ou... porque hoje eu tenho uma língua mais útil, útil como ferramenta, mas o que também não me prendeu porque hoje eu gosto de estudar outras línguas que não tem a ver com isso porque essa já é uma ferramenta, tá, e agora o que é que eu quero fazer por gosto... Não que eu deixe de gostar do inglês assim, mas... Acho que é isso, não sei se era isso que você queria ouvir [risos] se era essa a ideia...